



**UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA Y TRADUCCIÓN**  
Programa de Doctorado en Lenguas Modernas, Traducción y  
Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

**TESIS DOCTORAL**

**LA IMAGEN DEL MUNDO HISPÁNICO  
EN LOS MANUALES DE ENSEÑANZA DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.  
ESTUDIO DE UN CORPUS PUBLICADO  
ENTRE 1968 Y 2009**

**PRESENTADA POR:**

**MARÍA PAOLA GONZÁLEZ SEPÚLVEDA**

**DIRIGIDA POR: STEFAN RUHSTALLER KÜHNE**

Sevilla, mayo de 2017



D. Stefan Ruhstaller Kühne, Catedrático de Lengua española del Departamento de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), como director de la tesis para aspirar al título de Doctora de D<sup>a</sup>. María Paola González Sepúlveda

HACE CONSTAR

Que la tesis titulada *La imagen del mundo hispánico en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. Estudio de un corpus publicado entre 1968 y 2009* realizada por la citada doctoranda reúne las condiciones científicas y académicas para la presentación pública.

En Sevilla, a 20 de mayo de 2017.

D. Stefan Ruhstaller Kühne

Director

V. B<sup>o</sup>

D<sup>a</sup>. María Paola González Sepúlveda

Fdo.:





## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera agradecer a la Consejería de Economía y Conocimiento de la Junta de Andalucía y a la AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado) por haberme dado la oportunidad de trasladarme a la Universidad de Costa Rica gracias a la consecución de una de sus becas. Este hecho supuso mi apertura personal y profesional hacia el mundo hispánico, a construir mi imaginario propio sobre Centroamérica e investigar sobre la enseñanza del español en el país. Al profesor Don Carlos Villalobos, por su acogida en la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de esta universidad. A mi Director de tesis, Don Stefan Ruhstaller Kühne, cuyo apoyo y confianza en mí han sido fundamentales para la realización de este trabajo. Asimismo, quisiera agradecer al profesor Félix San Vicente y a su equipo por su recibimiento en la Universidad de Bologna (sede de Forlì), que supone el logro de la Mención Internacional de este Doctorado. A la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID) que me ha dado la oportunidad de desarrollar mi actividad docente en la Universidad de Melbourne y ver desde ojos lejanos y exóticos al mundo. A Don César Espada Sánchez, Segunda Jefatura de la Embajada de España en Canberra (Australia). Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por brindarme la oportunidad de ampliar mis horizontes como profesora de español en Bulgaria, Polonia, Portugal y Hungría donde he podido descubrir cómo nos ven en estos países. A Almudena, Carmen, Javier, por recibirme en Madrid durante mis viajes de biblioteca. A Álvaro y Lucía, por ayudarme a cargar con los libros. A mi familia, siempre.



# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
RESUMEN	21
RIASSUNTO	22
1. INTRODUCCIÓN	23
1.1. Origen de la investigación	23
1.2. Justificación	24
1.3. Objetivos y preguntas de la investigación	27
1.4. Contenido y estructura de la tesis	29
2. METODOLOGÍA	31
2.1. Elaboración del corpus	31
2.2. Clasificación de González Casado	36
3. REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE EL TEMA	39
3.1. Análisis de los contenidos culturales en los manuales de ELE	39
3.1.1. Análisis de manuales editados en países hispanohablantes	39
3.1.2. Análisis de manuales editados en el exterior	43

4.	MARCO TEÓRICO	51
4.1.	Hacia una delimitación del concepto del mundo hispánico	51
4.2.	La imagen como objeto de estudio	59
4.2.1.	De la imagen mental a la imagología como campo de estudio	59
4.2.2.	El estereotipo y el cliché	68
4.2.3.	El estereotipo y el cliché en la enseñanza del español	69
4.3.	La imagen del español	71
4.4.	Los contenidos culturales	75
4.5.	Cultura e imagen en los manuales de español para extranjeros	77
4.6.	Mundo hispánico e imagen en el Plan curricular del Instituto Cervantes	80
4.6.1.	Saberes y comportamientos socioculturales	84
4.6.2.	Habilidades y actitudes interculturales	85
4.7.	La visión cultural del Marco Común Europeo de Referencia	86
5.	LA IMAGEN DE LOS PAÍSES QUE CONFORMAN EL MUNDO HISPÁNICO	89
5.1.	Introducción	89
5.2.	La imagen del mundo hispánico a lo largo de la historia	93
5.2.1.	La imagen de España durante la Antigua Grecia	93
5.2.2.	La imagen de España durante el Imperio Romano	94
5.2.3.	La imagen medieval de España	95
5.2.4.	El nacimiento de la leyenda negra	95
5.2.5.	La imagen de tierras americanas	97
5.2.6.	La imagen de las Indias	102
5.2.7.	La imagen de España durante el Barroco	103
5.2.8.	Ilustración	104

5.2.9.	La imagen romántica	106
5.2.10.	La imagen de España durante la Guerra Civil	108
5.2.11.	La imagen de España durante el Franquismo: <i>Spain is different</i>	109
5.2.12.	La imagen de España tras la Transición	110
5.2.13.	La imagen de la España actual	112
5.3.	La imagen de México	112
5.3.1.	La mujer mexicana	115
5.3.2.	La imagen de México en el exterior. Actualidad	117
5.4.	Centroamérica	119
5.4.1.	Costa Rica	119
5.4.2.	Nicaragua	122
5.4.3.	Guatemala	124
5.4.4.	Honduras	125
5.4.5.	Panamá	126
5.4.6.	El Salvador	128
5.5.	Sudamérica	128
5.5.1.	Argentina	128
5.5.2.	Bolivia	131
5.5.3.	Chile	132
5.5.4.	Colombia	132
5.5.5.	Ecuador	133
5.5.6.	Paraguay	134
5.5.7.	Perú	135
5.5.8.	Uruguay	135
5.5.9.	Venezuela	136
5.6.	Caribe Latino: Cuba, República Dominicana, Puerto Rico	137

5.7.	Guinea Ecuatorial	138
6.	PRESENTACIÓN DEL CORPUS Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS MANUALES EN EL CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y EL HISPANISMO	139
6.1.	Descripción del corpus	139
6.1.1.	<i>Vida y diálogos de España</i>	142
6.1.2.	<i>Język hiszpański dla lektoratów</i>	144
6.1.3.	<i>El Español A, B (2 vols.)</i>	145
6.1.4.	<i>Paso a paso</i>	146
6.1.5.	<i>Español para extranjeros 2</i>	146
6.1.6.	<i>Bienvenidos</i>	147
6.1.7.	<i>Continentes Terminales</i>	148
6.1.8.	<i>Contacto</i>	148
6.1.9.	<i>Curso intensivo de español 2</i>	149
6.1.10.	<i>Un mundo por descubrir 2AS</i>	150
6.1.11.	<i>Destino Erasmus</i>	152
6.1.12.	<i>Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1</i>	153
6.2.	Contextualización histórica de la enseñanza del español y del hispanismo a través de los manuales del corpus	155
6.2.1.	Manual de Corea del Sur: <i>El Español A, B</i> de Park Chul	155
6.2.2.	Manual de China. <i>Curso Intensivo de Español 2</i>	158
6.2.2.1.	La génesis de los estudios de español en China (los años cincuenta del siglo XX)	158
6.2.2.2.	Pequeños momentos de auge del español en China	

	(años sesenta-setenta)	159
6.2.2.3.	La recesión y recuperación del español en China (años ochenta-noventa)	160
6.2.2.4.	Desarrollo acelerado de los estudios de español en China (siglo XXI)	160
6.2.3.	Manual <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> en el contexto de la enseñanza de español en Polonia	162
6.2.4.	Manuales editados en Francia: <i>Vida y diálogos de España</i> y <i>Continentes Terminales</i>	166
6.2.5.	<i>Paso a paso</i> en el contexto de la enseñanza del español en Alemania	173
6.2.5.1.	Enseñanza de español en Alemania e hispanismo	175
6.2.6.	<i>Contacto</i> en el contexto de los manuales de español en Italia	181
6.2.6.1.	Siglos XVI y XVII: Diálogos y Gramáticas. <i>El Diálogo de la lengua</i> de Valdés	182
6.2.6.2.	Siglos XVIII y XIX	183
6.2.6.3.	Siglo XX	184
6.2.6.3.1.	Años 70	185
6.2.6.3.2.	Años 90	186
6.2.6.4.	Hispanismo italiano	186
6.3.	<i>Bienvenidos</i> , manual para la enseñanza de español en Estados Unidos	190
6.3.1.	De 1699 a 1800: El comercio	191
6.3.2.	El siglo XIX: la conquista y el cultismo	194
6.3.3.	Primera mitad del siglo XX instrumento de imperialismo	196
6.3.4.	Segunda mitad del siglo XX: símbolo de la identidad en EE.UU.	197

6.3.5.	Las postrimerías del siglo XX: problema y recurso	198
6.3.6.	El siglo XXI y el futuro	198
6.4.	<i>Un mundo por descubrir 2AS</i> en el contexto de enseñanza del español en Argelia	199
6.4.1.	Enseñanza de español en Argelia	200
6.5.	<i>Español para extranjeros 2</i> en el contexto de la enseñanza de español como segunda lengua en México	201
6.6.	El manual <i>Nuevo Mundo</i> en el contexto de la enseñanza de español en Costa Rica	203
6.7.	<i>Destino Erasmus</i>	204
7.	ANÁLISIS DEL CORPUS DE MANUALES	207
7.1.	ÁMBITO DE LAS RELACIONES SOCIALES	207
7.1.1.	La imagen de la familia hispana	207
7.1.2.	La imagen de la familia en <i>Vida y diálogos de España</i>	209
7.1.3.	La familia en <i>Język hiszpański dla lektoratów</i>	212
7.1.4.	La familia en el manual <i>El Español A/B</i>	215
7.1.5.	La imagen de la familia en <i>Paso a paso</i>	218
7.1.6.	La imagen de la familia hispana en <i>Bienvenidos</i>	220
7.1.7.	La familia en <i>Español para extranjeros 2</i>	224
7.1.8.	La imagen de la familia en <i>Un mundo por descubrir 2AS</i>	232
7.1.9.	La imagen de la familia en <i>Nuevo Mundo</i>	235
7.1.10.	La imagen de la familia hispana en <i>Curso Intensivo de español 2</i>	237
7.1.11.	La familia en <i>Continentes Terminales</i>	237
7.1.12.	La familia en <i>Contacto</i>	241
7.1.13.	La imagen de la mujer	242



7.2.	ÁMBITO SOCIOECONÓMICO	255
7.2.1.	La imagen económica	255
7.2.2.	El corralito argentino	257
7.2.3.	La crisis española. El desempleo juvenil	258
7.2.4.	Diferencias sociales	260
7.2.5.	Emigración y economía	260
7.3.	ÁMBITO SOCIAL	262
7.3.1.	Horarios	262
7.3.1.1.	El horario de las comidas	263
7.3.1.2.	El horario comercial	266
7.3.1.3.	El horario laboral	267
7.3.1.4.	El horario de las salidas nocturnas	268
7.3.1.5.	El huso horario	269
7.3.1.6.	La siesta	270
7.3.1.7.	La impuntualidad	270
7.3.2.	La imagen gastronómica	272
7.3.3.	Hábitos alimenticios	285
7.3.3.1.	El comer en abundancia	285
7.3.3.2.	El gusto por beber vino	287
7.3.3.3.	El consumo de café	290
7.3.3.4.	El consumo de pan	291
7.3.3.5.	El mate	291
7.3.3.6.	El comer fuera de casa	292
7.3.3.7.	Las tapas	292
7.3.3.8.	Nuevas tendencias alimenticias	292
7.3.3.9.	Tabaco y excesos	293
7.3.4.	La imagen educativa	293
7.3.4.1.	Educación para la ciudadanía	300

7.3.4.2.	Mujer y educación	300
7.3.5.	Las diferentes festividades	303
7.3.5.1.	Fiestas naturales	305
7.3.5.2.	Las fiestas sociales	307
7.3.5.2.1.	Fiestas religiosas	307
7.3.5.2.1.1.	Navidad	307
7.3.5.2.1.2.	Semana Santa	313
7.3.5.2.1.3.	Romería	314
7.3.5.2.1.4.	Fiestas patronales	315
7.3.5.2.1.5.	La verbena	316
7.3.5.2.1.6.	Onomástico	317
7.3.5.2.2.	Fiestas profanas	318
7.3.5.2.2.1.	Fiestas prehispánicas	318
7.3.5.2.2.2.	Carnaval	318
7.3.5.2.2.3.	Conmemoraciones históricas	319
7.3.5.2.3.	Fiestas privadas o familiares	320
7.3.5.2.3.1.	La boda	320
7.3.5.2.3.2.	Cumpleaños	324
7.3.5.2.3.3.	La fiesta de los jóvenes	326
7.3.5.2.3.4.	Socialización y flirteo	327
7.3.5.2.4.	Tauromaquia como fiesta o como deporte	328
7.4.	ÁMBITO DE OCIO	335
7.4.1.	El deporte	336
7.4.1.1.	El fútbol	337
7.4.1.1.1.	Competiciones	345
7.4.1.1.2.	Los futbolistas	345
7.4.1.2.	Ciclismo	346
7.4.1.3.	Baloncesto	346

7.4.1.4.	Vóleibol	346
7.4.1.5.	Taekwondo	347
7.4.1.6.	Deportes paralímpicos	347
7.4.1.7.	Los medios deportivos	348
7.4.2.	El mundo hispano como destino turístico	349
7.4.2.1.	Orígenes del turismo en España	350
7.4.2.2.	Sol y playa	351
7.4.2.3.	El cartel turístico	357
7.4.2.4.	Turismo cultural	362
7.4.2.5.	Naturaleza, turismo y paisajes	363
7.4.2.6.	El camino de Santiago	364
7.4.2.7.	El tren de las nubes	366
7.4.2.8.	Del turismo al turista: el turista español	367
7.5.	ÁMBITO LITERARIO Y ARTÍSTICO	368
7.5.1.	La literatura	368
7.5.1.1.	La literatura en <i>Vida y diálogos de España</i>	371
7.5.1.2.	Literatura en <i>Język hiszpański dla lektoratów</i>	371
7.5.1.3.	La literatura en <i>Paso a paso</i>	374
7.5.1.4.	La literatura en <i>Continentes Terminales</i>	376
7.5.1.4.1.	Textos clásicos	377
7.5.1.4.2.	Literatura Hispanoamericana en <i>Continentes Terminales</i>	378
7.5.1.4.2.1.	Literatura argentina	378
7.5.1.4.2.2.	Literatura chilena	378
7.5.1.4.2.3.	Literatura uruguaya	378
7.5.1.4.2.4.	Literatura colombiana	379
7.5.1.4.2.5.	Literatura peruana	379
7.5.1.4.2.6.	Literatura mexicana	379

7.5.1.4.3.	Literatura española contemporánea	379
7.5.1.5.	La literatura en <i>Un mundo por descubrir 2AS</i>	380
7.5.1.6.	La literatura en <i>Contacto</i>	381
7.5.1.7.	La literatura en <i>Curso Intensivo de Español 2</i>	381
7.5.1.8.	La literatura en <i>Destino Erasmus 2</i>	382
7.5.2.	La pintura	382
7.5.2.1.	El museo del Prado	383
7.5.2.2.	Picasso	386
7.5.2.3.	Goya	390
7.5.2.4.	Velázquez	395
7.5.2.5.	Miró, Dalí	398
7.5.2.6.	Otros pintores españoles	402
7.5.2.7.	Pintura hispanoamericana	403
7.5.2.8.	Pintura mexicana	403
7.5.2.9.	Muralistas mexicanos	403
7.5.2.9.1.	Diego Rivera	404
7.5.2.9.2.	Frida Kahlo	405
7.5.2.10.	Pintura argentina	407
7.5.3.	El cine hispano en los manuales	407
7.5.3.1.	El cine de Luis Buñuel	408
7.5.3.2.	Carlos Saura	411
7.5.3.3.	El cine español de los ochenta	412
7.5.3.4.	Almodóvar	412
7.5.3.5.	Isabel Coixet	415
7.5.3.6.	Cine del siglo XXI	416
7.5.3.7.	Javier Bardem y Penélope Cruz	416
7.5.3.8.	Cine mexicano	416
7.5.3.9.	Series de televisión	416

7.5.4. El folklore y la música hispana	417
7.5.4.1. La música y la danza: flamenco, tango y mariachis	417
7.5.4.2. El flamenco	420
7.5.4.3. La música española más allá del flamenco	425
7.5.4.4. El tango	426
7.5.4.5. La música mexicana	429
7.5.4.6. Otros sonos	433
7.5.4.7. Música, sociedad y política	435
7.5.4.8. El fenómeno de los músicos callejeros	437
7.5.4.9. Canciones de exilio	439
7.5.4.10. Figuras representativas	439
7.5.4.11. Cantautores	441
7.5.4.12. Canción protesta	442
7.5.4.13. La guitarra y el sombrero como símbolos en los manuales de español	442
7.6. ÁMBITO LINGÜÍSTICO	444
7.6.1. El español y las lenguas cooficiales	444
7.6.2. La difusión del español	444
7.6.3. Lenguas cooficiales de España	448
7.7. ÁMBITO POLÍTICO E HISTÓRICO	450
7.7.1. 1492	451
7.7.2. Descubrimiento de América	453
7.7.3. Guerras Carlistas	455
7.7.4. II República y el voto Femenino	455
7.7.5. Siglo XX: dictaduras y Democracia	457
7.7.6. Guerra Civil	457
7.7.7. Dictadura de Franco	460
7.7.8. Dictadura chilena de Pinochet	461

7.7.9. Exilio	462
7.7.10. Emigración española de los años 60	464
7.7.11. Transición y Democracia	467
7.7.12. Monarquía española	467
7.7.13. España en la UE	468
7.7.14. Independencias americanas	468
7.7.15. Entrada de México en la ONU	469
7.7.16. Violencia y Terrorismo	469
7.7.17. ETA	470
7.7.18. 11-M	471
7.7.19. La inmigración en España	471
7.7.20. Historia de Venezuela	473
 7.8. ÁMBITO GEOGRÁFICO-MEDIOAMBIENTAL	 474
7.8.1. La imagen del mundo hispánico en los mapas	474
7.8.2. Manuales donde solo aparece España	475
7.8.3. Manuales donde se representa a España e Hispanoamérica	475
7.8.4. Manuales que no emplean mapas	478
7.8.5. La representación de las ciudades en los manuales	479
7.8.5.1. Madrid	480
7.8.5.1.1. Madrid como representación de España	481
7.8.5.1.2. Madrid como capital de España	481
7.8.5.1.3. Madrid como sinónimo de la España castiza	482
7.8.5.1.4. Madrid monumental	482
7.8.5.1.5. Madrid a través de sus calles	486
7.8.5.1.6. Madrid gran urbe	486
7.8.5.2. Barcelona	488
7.8.5.3. Sevilla	491

7.8.5.4. Granada	493
7.8.6. El exotismo de las ciudades de Hispanoamérica	494
7.8.6.1. Buenos Aires	495
7.8.6.2. Bogotá	496
7.8.6.3. Lima	497
7.8.6.4. México D.F. / Ciudad de México	500
7.8.7. La imagen urbana	502
7.8.8. Elementos urbanos	508
7.8.9. La manzana	512
7.8.10. Los espacios abiertos	512
7.8.10.1. Parques	515
7.8.10.2. La terraza	516
7.8.10.3. La calle	517
7.8.10.4. Espacios residuales	521
7.8.11. Elementos arquitectónicos: edificaciones	522
7.8.12. Arquitectura religiosa	527
7.8.13. Arquitectura andalusí	528
7.8.14. La casa hispana	531
 8. CONCLUSIONES	 537
8.1. Conclusiones generales	537
8.2. Procedencia del manual	543
8.3. Líneas futuras de investigación	545
8.4. Reflexiones finales	546

9. <i>CONCLUSIONI</i> PARA LA OBTENCIÓN DE LA MENCIÓN INTERNACIONAL EN EL TÍTULO DE DOCTOR	549
9.1. Conclusioni generali	549
9.2. Provenienza dei manuali	555
9.3. Future linee di ricerca	557
9.4. Riflessioni finali	558
 10. BIBLIOGRAFÍA	 563
10.1. Manuales del corpus	563
10.2. Bibliografía crítica	564
 ÍNDICE DE FIGURAS	 631
 ANEXO I	 645



## RESUMEN

Este estudio analiza la imagen del mundo hispánico representada en un corpus de doce manuales de ELE editados tanto en países hispanohablantes (México, España y Costa Rica) como en países no hispanohablantes (Alemania, Argelia, China, Corea, Estados Unidos, Francia, Italia, Polonia) y publicados entre los años 1968 y 2009. Asimismo se intenta dar respuesta al concepto multidisciplinar de imagen y responder a la compleja definición y delimitación del concepto plural del mundo hispánico. Con ello se realiza una revisión histórica de la imagen externa de los diferentes países que conforman el mundo hispánico y se pretende identificar cuál es la imagen actual de la lengua española. Asimismo se ha llevado a cabo un recorrido sobre la historia de la enseñanza del español y del hispanismo en los países de procedencia de los manuales del corpus. La revisión teórica de los trabajos sobre los contenidos culturales en la enseñanza de ELE así como su introducción en el Plan curricular del Instituto Cervantes ha servido para sentar las bases de nuestra investigación que toma como modelo metodológico para el análisis del corpus a González Casado (2002), Soler-Espiauba (2015) y Ramírez & Hall (1990).

## RIASSUNTO

Il presente studio analizza l'immagine del mondo ispanico in un corpus di dodici manuali di ELE (Español como Lengua Extranjera / Spagnolo come Lingua Straniera) pubblicati sia in Paesi ispanofoni (Spagna, Messico e Costa Rica) che in Paesi non ispanofoni (Germania, Algeria, Cina, Corea, Stati Uniti, Francia, Italia e Polonia), in un periodo compreso tra il 1968 e il 2009. Per far ciò, si presenta una revisione storica dell'immagine esteriore dei diversi Paesi che costituiscono il mondo ispanico e ci si propone di identificare quale sia l'immagine attuale della lingua spagnola. Inoltre, è stata ricostruita l'evoluzione della storia dell'insegnamento dello spagnolo e dell'ispanismo nei Paesi di provenienza dei manuali del corpus. La revisione teorica dei lavori riguardanti i contenuti culturali dell'insegnamento di ELE, così come il suo inserimento nel Plan curricular del Instituto Cervantes, sono serviti per stabilire le basi di una nuova metodologia di ricerca che prende a modello teorico per l'analisi del corpus gli studi di González Casado (2002), Soler-Espiauba (2015) e Ramírez & Hall (1990).

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

En el año 2005 realicé mi primera salida académica fuera de España. Todavía era una estudiante erasmus pero aprecié el éxito que tenía la enseñanza del español en Italia y cómo mis compañeros de clase se formaban como hispanistas. Me agradaba la simpatía de la que gozaba España y la lengua española y pude constatar los manuales que empleaban para su aprendizaje. A esta profesión me dedicaría tres años más tarde, comenzando mi andadura como profesora de español en Hungría. El contraste y los ojos con los que nos miraban eran bien distintos. A ello había que sumar el exotismo que el mundo hispánico en sí poseía en el país, observado en algunas ocasiones por la población y los alumnos como una confluencia de países que muchas veces con dificultad diferenciaban o situaban en un mapa. Me impresionó sobre todo cómo en una de las aulas los alumnos habían pintado con esmero un toro en la pared junto a un torero. A ello había que sumar cómo en algunos manuales editados en Hungría – como *Spanyol nyelvkönyv 1* y *Spanyol nyelvkönyv 2* – las portadas también se ilustraban con imágenes de toros y toreros. En aquel momento realicé un análisis gramatical para mi TFM pero seguían impresionándome los ejemplos, fotografías y contenidos culturales de los manuales de español, así como la imagen que del mundo hispánico transmitían. Mi experiencia como profesora en años sucesivos en Portugal ampliaba el abanico de las visiones que iba constatando se tenían sobre nosotros, lo que llevó al estudio que realizo mediante la presente tesis. Con mi estadía en Bulgaria y la actual en Australia he ampliado conocimientos sobre la imagen que del mundo hispánico se posee en estos países. Por supuesto, mi estancia en la Universidad de Costa Rica ha supuesto para mí la constatación de cómo se

enseña el español en otro país del mundo hispánico distinto a España, donde he enseñado también español a alumnos internacionales, entre ellos Erasmus y Erasmus Mundus. Este crisol de visiones, contrastes y sistemas educativos diversos ha supuesto así la motivación de encomendarme a esta tarea de contribución a la descripción de la imagen del mundo hispánico que se tiene en diversos lugares del mundo y en este caso, la imagen que de este mundo se aprecia en un corpus de manuales de enseñanza de español de diversa procedencia.

## 1.2. JUSTIFICACIÓN

En los últimos años se le ha concedido una especial importancia a la imagen que se transmite de un país, ya sea a nivel gubernamental, institucional o empresarial. En la página web del Ministerio de Asuntos Exteriores español se constata la valoración que se da al papel de la cultura como uno de los elementos fundamentales de la imagen de marca país de España dotada a su vez de diversas instituciones para proyectarla en el exterior:

La cultura constituye, en definitiva, uno de los elementos esenciales de la imagen de marca país de España, habiéndose dotado de diversas instituciones y organismos públicos para proyectar esta última en el exterior, entre ellos la Dirección de Relaciones Culturales y Científicas de la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) como entidad coordinadora de las relaciones culturales internacionales y la red de Representaciones y Centros Culturales dependientes del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación; el Instituto Cervantes, cuya labor más importante es la difusión de la lengua española, pero también de la cultura en español; la Dirección General de Política e Industrias Culturales de la Secretaría de Estado de Cultura; la Sociedad Estatal Acción Cultural Española (AC/E); la Fundación Carolina, centrada en el ámbito educativo y

científico, y el ICEX que lleva a cabo labores de fomento de la exportación también en materia cultural.

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Proyección Cultural, online<sup>1</sup>.

La Dirección de Relaciones Culturales y Científicas de la AECID tiene además entre sus prioridades la difusión de la lengua española, así como del resto de las lenguas cooficiales del estado español, y el Instituto Cervantes se encarga de difundir “la cultura en lengua española, no solo la de España” (ibídem). El español es la lengua de veintiún países con una historia y cultura diferenciadas, y se ha de tener en cuenta que el idioma es vehículo transmisor de la imagen de la cultura de los países donde se habla. El profesor ha de ser consciente de que la lengua y la cultura que enseña llevan asociada una imagen y que los manuales y materiales empleados en el aula constituyen soportes que a su vez proyectan esa imagen hacia un discente que no solo es desconocedor –total o parcialmente– de la lengua meta sino que tampoco conoce la cultura en su totalidad.

Dolores Soler-Espiauba (2015: 22) se apoyaba en las premisas de Byram, que como creador del término *hidden culture* remitía a la “imposibilidad de enseñar una lengua sin hacer continua referencia a la cultura de sus hablantes, puesto que la lengua se refiere implícitamente a la percepción del mundo y a los códigos de conducta de aquellos”.

Cada uno de los países del mundo hispánico posee una imagen histórica que ha perdurado en el tiempo y se ha de ser consciente de que los alumnos que deciden estudiar español poseen una imagen previa de la lengua y cultura de estudio. Esta imagen, si es positiva, puede convertirse en el motivo por el que

---

<sup>1</sup> Cita procedente de la página web del Ministerio de Asuntos Exteriores: <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/DiplomaciasigloXXI/Paginas/ProyeccionCultural.aspx>

el estudiante decida decantarse por su estudio. Sin embargo, puede ocurrir que esta imagen esté desvirtuada, sesgada o desconfigurada y el estudiante tenga una visión previa de lo hispánico no solo llena de estereotipos sino que incluso asocie erróneamente estereotipos de un país a otro sin saber diferenciarlos.

El material usado para la enseñanza a veces refuerza esa imagen estereotipada que el alumno posee cuando lo esperable es que proyecte una imagen lo más fidedigna a la realidad. ¿Cómo podemos convencer a nuestros alumnos de que la cultura hispánica no se reduce a flamenco y al toreo cuando es lo que ven en la portada de sus propios libros de texto?

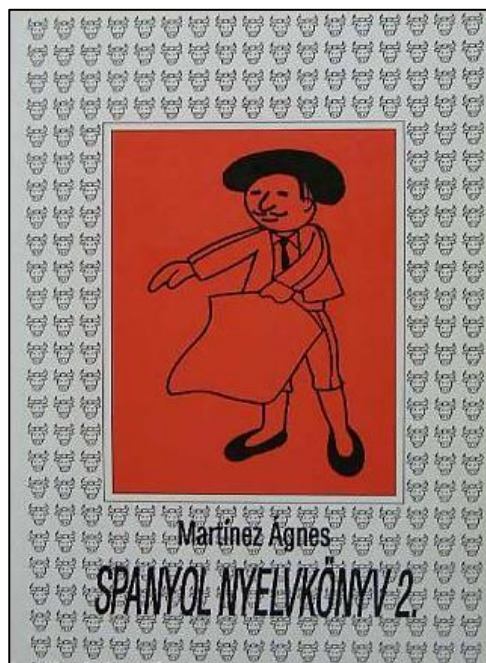


Figura 1. Portada de *Spanyol nyelvkönyv 2*.

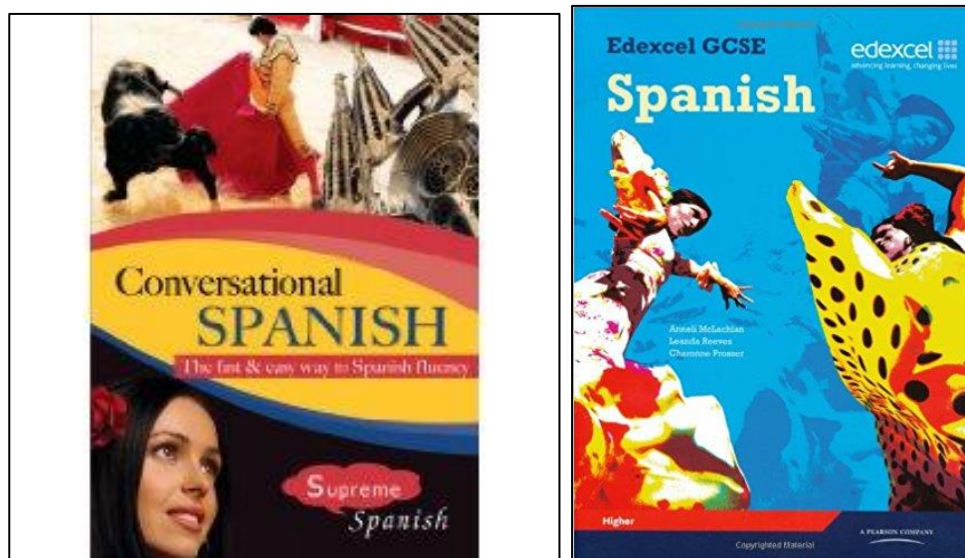


Figura 2. Portada de dos métodos de español que ilustran sus portadas con flamencas y toreros.

Hasta la década de los ochenta no comienza según Binotti (en Soler-Espiauba 2015: 22) a existir una bibliografía científica sobre la enseñanza de la cultura en el aula. En el caso de la imagen en el ámbito de la enseñanza del español, a pesar de que en los años noventa se comenzaron a publicar los primeros trabajos, a día de hoy la bibliografía no es cuantiosa y a pesar de los intereses mostrados por las diversas instituciones sigue sin existir una perspectiva crítica homogénea.

### 1.3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de estas premisas se llevará a cabo el análisis de la imagen del mundo hispánico en un corpus de manuales para la enseñanza de español editados entre los años 1968 y 2009 procedentes tanto de países hispanohablantes (México, España y Costa Rica) como de países no hispanohablantes (Alemania, Argelia, China, Corea, Estados Unidos, Francia, Italia, Polonia). Mediante el mismo se pretende responder a la pregunta

principal de esta tesis doctoral: ¿cuál es la imagen del mundo hispánico en los manuales para la enseñanza de español del corpus de manuales seleccionado? A esta cuestión han seguido otras preguntas de investigación:

- I. ¿Es similar la imagen del mundo hispánico proyectada en manuales procedentes de diversos países del mundo?
- II. ¿Es equitativa la representación que de cada país se da en los manuales del corpus analizado?
- III. ¿El mundo hispánico representado en los manuales se corresponde con el tiempo en el que fueron editados?
- IV. ¿Conceden los manuales la misma importancia a los mismos referentes culturales? ¿Qué aspectos de la realidad son los más representados?
- V. ¿Es positiva o negativa la imagen proyectada?
- VI. ¿Qué importancia tiene la imagen que los manuales de ELE proyectan para la enseñanza y aprendizaje de la lengua española?
- VII. ¿Cuál debería ser el papel de las instituciones en este sentido y la actuación del profesor?

El planteamiento de estas cuestiones ha llevado al establecimiento de los siguientes objetivos:

- I. Delimitar el concepto del mundo hispánico.
- II. Definir el concepto de imagen.
- III. Investigar la imagen externa de los países que conforman el mundo hispánico.
- IV. Comprobar el tratamiento y la importancia que en el currículo se ha concedido a la imagen del mundo hispánico y a los contenidos culturales.
- V. Conocer la imagen actual de la lengua española.



- VI. Averiguar cuál es la imagen del mundo hispánico proyectada en los diferentes manuales del corpus.
- VII. Constatar si los manuales analizados reflejan una imagen real o no de los diferentes países del mundo hispánico.
- VIII. Realizar un análisis comparativo de los datos obtenidos en los manuales del corpus sobre la imagen del mundo hispánico.
- IX. Contextualizar históricamente los manuales del corpus.
- X. Aportar datos sobre la historia del hispanismo y la enseñanza del español en Alemania, Argelia, China, Corea, Estados Unidos, Francia, Italia, Polonia, México, España y Costa Rica.
- XI. Apreciar la evolución diacrónica que se ha producido en los materiales objeto del análisis.
- XII. Extraer conclusiones que sean de utilidad para la elaboración de futuros manuales.

#### 1.4. CONTENIDO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

El capítulo I de las tesis lo constituye la introducción.

En el capítulo II se describe la metodología de análisis y se justifica la elaboración del corpus.

En el capítulo III se realiza la revisión de la literatura sobre el tema y se clasifica y comenta la bibliografía existente entre aquella que versa sobre el análisis de manuales editados en países hispanohablantes y aquella que versa sobre el análisis de manuales editados en el exterior.

En el capítulo IV se pretende delimitar el concepto del mundo hispánico a partir de las definiciones realizadas por los diferentes autores, se revisan las teorías sobre la imagen como objeto de estudio, el estereotipo y el cliché así

como su aplicación a la enseñanza del español. Asimismo se explora la importancia de la introducción de los contenidos culturales en los manuales de ELE así como la imagen que estos transmiten. Una revisión del tratamiento a la imagen del mundo hispánico en el Plan curricular del Instituto Cervantes y en el Marco Común Europeo de Referencia cierra el capítulo.

En el capítulo V se lleva a cabo una exploración exhaustiva sobre la imagen cada uno de los países que conforman el mundo hispánico, investigando esta desde los orígenes hasta la actualidad.

En el capítulo VI se realiza la descripción externa de los manuales y se profundiza la investigación sobre el contexto del hispanismo y de la enseñanza del español de cada uno de los países de procedencia de los materiales del corpus.

El capítulo VII constituye el análisis del corpus de manuales objeto de este estudio.

El capítulo VIII está compuesto por las conclusiones, cuya versión en italiano constituye el capítulo IX para la obtención de la Mención de Doctorado Internacional.

Para concluir, la bibliografía se halla en el capítulo X, seguida del índice de figuras y el Anexo I.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. ELABORACION DEL CORPUS

La selección y conformación del corpus de manuales de este estudio se ha realizado como sigue: en primer lugar, se ha seleccionado un corpus variado de manuales editados tanto en países de habla hispana como en el países no hispanohablantes, y de entre estos, manuales cuya autoría incluyera autores no nativos. Entre los manuales editados en el extranjero existen casos donde el manual ha sido creado por un solo autor no nativo, como el manual *Język hiszpański dla lektoratów* (1971) de Oskar Perlin, o cuya autoría es compartida con una persona nativa, como el manual italiano *Contacto* (2006).

La elección de los manuales no fue completamente al azar. En un primer momento, se planteó mantener un corpus global e intercontinental y progresivamente se fue acotando la geografía así como las fechas para poder constituir un corpus abarcable. Es por ello que a pesar de que en principio se había barajado la posibilidad de analizar manuales de Egipto<sup>2</sup>, Israel<sup>3</sup> e incluso Filipinas<sup>4</sup>, al final me decidí por incluir manuales procedentes de Argelia, Corea y China, estos últimos probablemente aún no objeto de análisis. La elección del manual *Język hiszpański dla lektoratów* (1971) fue motivada por mi experiencia personal como profesora de español en el país y las consultas a distintos docentes de referencia nativos sobre la importancia que tuvo su uso, así como la repercusión que sigue teniendo hoy en día al seguir editándose. Al respecto,

---

<sup>2</sup> ¿VALE? *Manual de español para la enseñanza secundaria egipcia. Volumen 1* (2008) Ministerio de Educación y Enseñanza de la República Árabe de Egipto.

<sup>3</sup> *Estudiando español: nivel 1*. Alicia G. Serfaty (2000).

<sup>4</sup> *Spanish Two, Libro de ejercicios de español*. Pérez y Lecaroz (1975).

se barajó también la posibilidad de incluir otros manuales de origen polaco como Wawrykowicz (1998), Perlin (1978), Sabik (1985) o Niklewicz (1971).

El artículo de Soler-Espiauba (1994) reveló no solo la necesidad del objeto de estudio de la tesis, sino también la elección del manual *Vida y diálogos de España* (1968) como manual a incorporar al corpus, al también haber recibido referencias del mismo durante mi experiencia en Varsovia.

Mi estancia en la Universidad de Costa Rica dio lugar a la inclusión del manual costarricense *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1* (2009), el mexicano *Español para extranjeros 2* (1997) y el estadounidense *Bienvenidos* (1997). El artículo de Herrero Soto (2004) sobre su frecuencia de uso en Alemania motivó la elección del manual *Paso a paso* (1993).

La posibilidad de acceso fue uno de los motivos por el que se eligió el manual *Contacto* (2006) entre otros manuales de uso frecuente en Italia que había constatado con Rodríguez Abella (2004; 2005). Algo similar ocurrió con el manual *Continentes Terminales* (2005), que además representaría un manual elaborado para la enseñanza de español en el último año del bachillerato francés. La elección de *Destino Erasmus* (2008) la determinó el hecho de ser un manual realizado también para un público específico, los estudiantes erasmus en España.

Tras definir el corpus de manuales de estudio el siguiente paso fue el vaciado de los referentes culturales asociados a la heteroimagen de los países del mundo hispánico. A diferencia de otros autores como Ramírez & Hall (1990), se decidió analizar los manuales al completo, sin elegir unidades al azar. En este sentido, salvo la excepción del manual coreano, se tomó la decisión de

no ampliar el corpus a la serie de cada uno de los manuales, al considerar que el conjunto de materiales a analizar era ya bastante amplio y que incluso en algunos de ellos, como en el costarricense no existía continuidad.

Posteriormente, se anotaron todos los referentes culturales que se hallaban en diálogos, fotografías, ejemplos de las actividades e incluso las portadas de los manuales, prestando especial atención a aquellas menciones donde hiciera referencia al mundo hispano desde la mirada del otro. Dicha información se sometió a un análisis de frecuencia de palabras mediante el programa informático *Text Analyzer*, con el objetivo de obtener una primera impresión cuantitativa de los referentes más repetidos. No obstante la relevancia de algunos contenidos para nuestro trabajo supuso la inclusión de los mismos aunque no fueran tan relevantes por la frecuencia así como la llamada de atención a la ausencia de aquellos que no se hallan en los manuales del corpus de estudio.

La revisión teórica de los trabajos sobre análisis de manuales y materiales de Ezquerro (1974), Ramírez & Hall (1990), González Casado (2002), Chaudron (2000: 130-131) y Fernández López (2004) sirvió de guía para llevar a cabo el análisis de esta investigación. Chaudron (2000) realizó una tabla basándose en Seliger & Shohamy (1989) y Watson-Gegeo (1988) y sobre el uso y desarrollo de la teoría cualitativa advierte:

El investigador cualitativo no quiere comprobar ni probar teorías; lo que intenta es observar sin prejuicios ni enfoques específicos. Sin embargo, el investigador siempre tendrá en cuenta las teorías relevantes al contexto o tema que quiera investigar, y normalmente tendrá que tener en cuenta sus predisposiciones de observación e interpretación. La buena práctica de la metodología lo mantendrá con la “objetividad” apropiada. Y al final el investigador querrá desarrollar una teoría fundamentada (conectada de manera extensa y obvia a la multiplicidad de los datos), o revisar y perfeccionar la teoría o cuadro conceptual que contemplaba anteriormente. En su forma más radical (desde la tradición de la fenomenología), la

investigación cualitativa no busca una “explicación” causativa de los datos y hechos, sino sólo un mejor “entendimiento”.

Chaudron (2000: 131)

Se ha analizado el corpus partiendo de la tabla de ámbitos de González Casado (2002) a la cual se han añadido aportaciones del trabajo de Soler-Espiauba (2009, 2015) sobre los contenidos culturales en la enseñanza del español. Dado que en nuestro trabajo no se ha querido realizar un mero recuento de las apariciones y menciones sobre la imagen del mundo hispánico, se ha procedido a la interpretación cualitativa de estos resultados.

González Casado (2002) en su artículo “Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa” realiza un análisis de manuales atendiendo a diferentes ámbitos divididos entre “cultura a secas” y “cultura con mayúsculas”. Entre los que atienden a la primera separación se hallan los siguientes apartados:

- a) **Ámbito de las relaciones sociales:** en este apartado González Casado (2002: 64) analiza los modelos y las relaciones familiares, así como las de amistad o de otros grupos sociales como los compañeros de clase o los de trabajo.
- b) **Ámbito socioeconómico:** aquí se analizan los diferentes sectores productivos o económicos (primario, secundario o terciario), las relaciones laborales, las diferencias de género en las condiciones laborales, el desempleo y las profesiones que más aparecen en los manuales así como los medios de transporte.
- c) **Ámbito social:** en él se incluyen el sistema sanitario y el educativo, los servicios sociales y la solidaridad social así como la religión y las ceremonias o fiestas religiosas.

- d) **Ámbito de ocio:** aquí se hallarían los contenidos relacionados con los viajes, el turismo, el deporte, los medios de comunicación y la gastronomía.

Dentro de la consideración de “cultura con mayúsculas” González Casado (2002: 65) realiza cinco apartados. En este estudio, en cambio, se ha decidido unir el ámbito político con el histórico.

- a) **Ámbito literario y artístico:** que incluiría la literatura, la pintura, la arquitectura, la escultura, el cine, el folclore y la música<sup>5</sup>, así como las figuras más destacadas dentro de este terreno.
- b) **Ámbito político e histórico:** aquí no solo se incluyen los acontecimientos históricos más importantes sino también los grandes personajes de la historia. A diferencia de González Casado, en este estudio se ha preferido incluir el patrimonio artístico dentro del ámbito literario y artístico.
- c) **Ámbito geográfico-medioambiental:** la ecología, las referencias al medioambiente y las características geográficas y climatológicas de España e Hispanoamérica quedan recogidas en este ámbito.
- d) **Componente tópico y típico:** aquí la autora analiza la reflexión de los autores sobre la imagen exterior de los países del mundo hispano, el tratamiento que se le da a dicha imagen en los manuales, así como modelos, estereotipos, comportamiento y hábitos comunes.

En este trabajo se concede especial importancia al punto d) de este último apartado debido a que primordialmente se pretende analizar la imagen del mundo hispánico que se extrae de los manuales que inevitablemente se halla dentro de los referentes culturales de cada uno de esos ámbitos.

---

<sup>5</sup> La música también se ha asociado a la política.

El tema de la gastronomía no lo consideramos exclusivamente dentro del ámbito del ocio, salvo en el gusto por ir a comer a bares o restaurantes que asimismo encierran otros códigos sociales como el hecho de convidar o pagar. Consideramos que la gastronomía podría hallarse también en el ámbito de lo social en relación a los rituales específicos sobre el comer como los horarios que Soler-Espiauba (2015) clasifica dentro de lo social.

Hemos incluido además por la particular importancia debido a su aparición en los manuales y tomando como referencia a Soler-Espiauba (2015), al tema del papel de la mujer en la familia, los horarios y el ruido, y la emigración. Asimismo se ha añadido un ámbito lingüístico por separado.

## 2.2. CLASIFICACIÓN DE GONZÁLEZ CASADO

Según cómo se presenten los contenidos culturales en los manuales, González Casado (2002: 66-67) propone la siguiente clasificación:

- a) Acultural: cuando predominan los contenidos gramaticales o lingüísticos dejando relegada la información cultural siendo su aparición casi inexistente.
- b) La cultura como anexo: cuando existe un apartado o sección especial en el manual destinado a la cultura.
- c) La cultura interrelacionada con la lengua: la cultura queda integrada en los contenidos lingüísticos. Dentro de este apartado la autora diferencia entre la transmisión voluntaria o no del contenido por parte del autor hacia el destinatario (*información explícita* / *información implícita*):



- a. *Información explícita*: el autor transmite de forma clara y voluntaria al alumno los contenidos culturales sobre España e Hispanoamérica.
- b. *Información implícita*: caso en el que se dan dos posibilidades:
- El autor “no sabe que” está transmitiendo una información cultural: en ocasiones el autor puede transmitir ciertos prejuicios que resultan perceptibles en sus textos aun sin poseer voluntariedad en ello. Este efecto podría lograrse a través del recurso de repetición u omisión.
  - El autor “sabe” que está transmitiendo una información cultural: lo hace de forma voluntaria y consciente pero no da ninguna señal al alumno de ello. Un ejemplo de ello sería mencionar un acontecimiento histórico a través de un texto y no advertir esta información histórico-cultural al alumno.



### 3. REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE EL TEMA

#### 3.1. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS MANUALES DE ELE

##### 3.1.1. ANÁLISIS DE MANUALES EDITADOS EN PAÍSES HISPANOHABLANTES

Fernández López (1991) realizó un análisis de algunos de los manuales de español más populares de la época en su nivel inicial: *Español en directo 1 A y B* (1974), *Español 2000* (1981), *Entre nosotros* (1982), *Antena 1* (1989), *Para empezar A y B* (1988), *Intercambio 1* (1989) y *Ven 1* (1980). Analiza las costumbres españolas y los lugares donde tienen lugar. Justifica el hecho de no incluir las hispanoamericanas en su estudio por considerar inabarcable tal labor.

Según la autora en *Español en directo 1 A y B* (1974) y en *Español 2000* (1981) no se llega a reflejar fielmente el carácter y forma de vida de los españoles. En *Entre nosotros* (1982), un apartado titulado "La vida real" da lugar a diversas situaciones estereotipadas; *Antena 1* trata la imagen de España con exageración de los rasgos tópicos; *Para empezar A y B* (1988) presenta un importante número de apartados sobre los aspectos socioculturales; *Intercambio 1* (1989) recoge, en un apartado denominado "A nuestro aire", diversos aspectos culturales sobre España y destaca la aparición de comportamientos no permitidos socialmente. En *Ven 1* (1980) por fin aparece Hispanoamérica, aunque –según la autora– el manual se queda escueto en detalles, siendo el profesor el encargado de proporcionar los datos al alumno.

Soler-Espiauba (1994) realiza un análisis de la imagen de la sociedad española presentada por los manuales de ELE de 1975 a 1991. Desde su punto de vista, los métodos comunicativos están ofreciendo cada vez una imagen más real de la sociedad española y latinoamericana (1994: 479), a diferencia de lo que ocurría con los estructuralistas, donde los contenidos socioculturales se subordinaban a las estructuras gramaticales quedando en ocasiones descontextualizados y dando lugar a la visión estereotipada del país y no de la sociedad. Esa carencia de la temática socio-político-cultural comenzaba por fin a mutar, pasándose del tratamiento de temas omnipresentes como la familia en sí a tratar problemáticas reales de la sociedad como el desempleo, la inmigración, las preocupaciones de los jóvenes, etc.

Los métodos publicados en los setenta parecían decorados teatrales y adolecían de una representación paródica de la sociedad, las diferencias de género y los estereotipos regionales (Soler-Espiauba 1994: 481). Es así como en *Lengua y vida española* (1970) se apreciaban escenas taurinas y las únicas profesiones femeninas enunciadas eran la de secretaria o enfermera. La autora realiza una excepción al incluir *Vida y diálogos de España* (1976) en su estudio, pues a pesar de haber sido editado en Francia fue por aquel entonces muy utilizado en el país. Los enunciados fuera de contexto se nutrían de estructuras repetidas y diálogos sin contenido sociocultural, con “estereotipos ramplones”, familias modelo y decorados unidimensionales.

En los años ochenta se comenzaban a dar pequeños avances positivos: en *Español 2000* (1981) se empieza a hablar de nuevos temas y por primera vez se trataban las autonomías, aunque todavía se representaban oficios masculinos y femeninos, la familia como institución, se hablaba mucho de toros y flamenco y los coches –afirma– parecían ser cosas de hombres.

Es en 1982 según Soler-Espiauba cuando se alcanza la modernidad gracias a los nuevos planteamientos didácticos en ELE. *Entre nosotros* fue publicado en esta época con el tratamiento de nuevos temas como la emigración, la carestía, la Seguridad Social desde un punto de vista crítico y por fin se mencionaban autores de América Latina. No obstante, el papel de la mujer seguía relegado al estereotipo de “maruja”, algo que parecía cambiar con *Vamos a ver*, método comunicativo publicado por Martín Peris en 1984.

El manual *Curso superior de español* (1984) de Concha Moreno representaba un modelo en cuanto al aporte cultural que debe contener un método de ELE aunque la amplitud de temas podría resultar inabordable.

Los métodos *Para empezar* (1984) y *Esto funciona* (1986) del Equipo Pragma supusieron una pequeña revolución en la enseñanza del español. Introducían algunas innovaciones como la de insertar canciones de la época y tratar temas de los ochenta como el ingreso de España en la UE, el racismo, la crisis de la vivienda o el desempleo.

Los manuales *Antena 2* (1988), *Intercambio* (1989), *Ven* (1990) y *Actividades comunicativas* (1991) son también comentados por la autora y suponen un paso progresivo hacia una mejora positiva de la presentación de la cultura en los materiales de ELE.

Bravo Bosch (1996) consideraba que los manuales de ELE son los primeros materiales que es preciso revisar en cuanto a su reflejo de los tópicos. La autora considera que la cultura ha de ir integrada en la clase de español y los manuales nos pueden ayudar a reflexionar sobre nuestra propia cultura y aprender a mirar y respetar a las demás.

Esteves dos Santos Costa (1996) realiza un análisis crítico de los trabajos de Miquel y Sans (1992), Fernández (1992) y de Baumagratz-Gangl (1993). Asimismo analiza la disposición de los contenidos culturales en seis manuales

de ELE españoles: *Ven 1, Formula 1, Cumbre, ELE. Curso de Español para extranjeros, A fondo. Curso superior para extranjeros y Rápido*. En estos manuales a se reserva una sección especial a los aspectos culturales y la introducción de los mismos obedece a dos esquemas de carácter básico: por un lado, la importancia adquirida por la cultura está en estrecha relación con el nivel lingüístico y por otro al situar la cultura en un apartado especial esta alcanza mayor importancia y fuerza (1996: 198). Según la autora prevalece una concepción jerarquizada de lengua y cultura incluso en las portadas de los mismos manuales que poseen como subtítulo la expresión *Curso de Lengua y Civilización*.

La autora plantea asimismo la tendencia que supuso el nacimiento del enfoque comunicativo en los años setenta al valorar los aspectos culturales en la enseñanza así como por introducir el uso de materiales auténticos en el aula y concebir la lengua como un instrumento para la comunicación humana. Analiza además el famoso artículo de Miquel y Sans (1992) y entre sus planteamientos destaca cómo el estudiante de español era una Alicia ante el espejo en lo lingüístico al tener dificultades comunicativas y en lo cultural actuaba como Sancho al recibir informaciones culturales lejanas a sus intereses (1996: 194). No se trata según la autora de que el alumno pierda sus referentes culturales para adentrarse en la cultura de la lengua meta que aprende sino de evitar las confusiones culturales, los estereotipos o los valores universalizadores. Otra premisa de Miquel y Sans (1992) que recoge Esteves dos Santos en su artículo es el hecho de que la cultura puede estar integrada en el libro de texto y no ocupar un lugar especial necesariamente.

Gil Bürmann (1998) realiza un análisis de la cultura reflejada en los manuales españoles publicados entre 1980 y 1998 como *Español en directo, Español 2000, Para empezar A y B, Esto funciona A y B, Antena 1, 2 y 3, Intercambio 1 y 2, Español sin fronteras 1 y 2, Gente 1 y 2, Planet@, ¿A que no sabes...? Curso de perfeccionamiento de español para extranjeros, Curso de perfeccionamiento, A fondo, Rápido,*

*Abanico* y *Punto final*. Los manuales más recientes tienden al fomento del aprendizaje intercultural y presentar una imagen de España más cercana a la realidad y no estereotipada, aunque en el caso de *Abanico* al ser menor la proporción de actividades basadas en materiales reales no se propicia “que los usuarios obtengan una imagen real de España o de Hispanoamérica” (Gil Bürmann 1998: 102).

Santamaría Martínez (2008) dedica su tesis doctoral a la investigación de la competencia sociocultural en un corpus de doce materiales complementarios de cultura y civilización editados en España entre 1984 y 2005. Asimismo, deduce de una encuesta a docentes de ELE que la mayoría de estos opinan que el tratamiento de la cultura y lo sociocultural, tanto en manuales de ELE como en materiales complementarios de cultura y civilización es malo o insuficiente.

### 3.1.2. ANÁLISIS DE MANUALES EDITADOS EN EL EXTERIOR

Ramírez y Hall (1990) realizaron un análisis de cinco manuales de español empleados en la enseñanza secundaria del estado de Nueva York desde una perspectiva sociocultural, sociolingüística y del diseño curricular. Del resultado de este análisis, destacamos desde la perspectiva sociocultural, que las referencias a México y a España son superiores con respecto al resto de los países hispanos, el soporte preferido para la representación de los países o grupos de hispanos es la fotografía, el deporte es la actividad de ocio más representada, las clases sociales reproducidas son la media o alta aunque no sea de forma explícita y se deduzca por la apariencia en el vestir o las actividades que desarrollan (1990: 50-51). Asimismo destacan las omisiones de estos manuales a ciertos aspectos como la pobreza, la malnutrición, los conflictos políticos... quizá debido a los posibles prejuicios que pudiera causar a terceros. Parece que la proporción de ciertos aspectos de la cultura hispánica viene

relegada al profesor conocedor de primera mano de la cultura meta, que debiera completar las carencias del manual (1990: 63).

Cruz Piñol (1996) realizó un cuestionario para determinar el uso de una serie de manuales a un lado y otro del Océano. Entre las cuestiones se encontraba la de si se consideraba que los manuales prestaban la misma atención tanto a la lengua como a la cultura de América y España. La mayoría de los profesores estadounidenses según Cruz Piñol (1996: 178) empleaban manuales editados en el país y eran pocos los que conocían los manuales españoles de este corpus. Lo mismo ocurría en España, donde los profesores españoles también desconocían los materiales estadounidenses. En cuanto a la representación del mundo hispanohablante en los manuales estadounidenses parece que la representación de España e Hispanoamérica tenían el mismo peso en la mayoría de los manuales.

Malinowski Rubio (1999: 428) realiza un listado de los defectos más frecuentes de los manuales de ELE editados en Polonia, entre ellos los estereotipos y generalizaciones sobre España y los españoles o la "imputación a la población española de actitudes negativas universales", la creación de imágenes falsas sobre la realidad española y sus costumbres o normas sociales. Supone asimismo que tales errores son causados de forma inconsciente por los autores de estos manuales, sobre todo por los no nativos que deberían contar con la ayuda crítica de un autor nativo. Se queja incluso de que en ocasiones las propias editoriales manipulan las críticas que reciben y no corrigen las sugerencias que se hacen para la mejora del material y llamaba incluso a las instituciones españolas a tomar medidas en cuanto al control de las publicaciones de manuales de ELE (ibídem 1999: 431).

El estudio de Areizaga (2002: 163) proporciona un modelo de análisis del componente cultural y describe algunos aspectos básicos de la didáctica de



lenguas en relación con este tema. Se ha pasado de un planteamiento en el que la lengua se enseñaba en niveles iniciales y la cultura en niveles más altos a la integración de lengua y cultura desde las primeras etapas del aprendizaje. La autora plantea:

Si hoy damos por supuesto que por ser hablante de una lengua uno no está necesariamente capacitado para ser profesor de la misma, ¿por qué suponemos que ser nativo de una cultura, o haber vivido en ella, nos capacita para enseñarla?

La tesis doctoral de Sánchez Bureta (2005) destacó por el exhaustivo análisis de la imagen didáctica de España y lo sociocultural en un corpus de manuales de ELE editados en el extranjero.

Vacas Lobato (2008) analizó en su tesis de Máster el componente sociocultural en torno al ocio en cuatro manuales de ELE marroquíes a partir de inputs visuales, Pérez Pérez (2012: 314; 2014: 74) llevó a cabo un estudio sobre el tratamiento del contenido cultural incluido en manuales portugueses y la imagen que estos transmiten de la cultura española, que coincide con la visión estereotipada que poseen los lusos del país vecino y que al fin y al cabo cumple con las expectativas del estudiante.

El estudio de la imagen de España en manuales de español empleados en Portugal es también abordado por Da Silva Martins (2015) en su estudio de siete manuales de uso frecuente en el tercer ciclo de enseñanza básica del sistema educativo portugués. No todos los manuales tratan de disuadir el estereotipo según la autora, pero hay algunos que ya tratan desde del comienzo de proporcionar la información necesaria al alumno para evitar la creación del estereotipo e incluso en uno de ellos se crea un personaje de doble nacionalidad de modo que el alumno se sienta una mayor proximidad y curiosidad sobre la cultura meta (2015: 58).

Gómez Navarro (2008) analiza en su trabajo el componente cultural en tres manuales de ELE alemanes de niveles A1 y A2: *Caminos Neu, Mirada y Eñe*. La autora aprecia que los contenidos culturales suelen centrarse mayoritariamente en España y, que la cultura más representada es la cultura con minúsculas (Miquel 2004a), que la aparición de los documentos reales es escasa y que en general los contenidos que más aparecen tienen relación con el ocio, tiempo libre y viajes (2008: 106).

La Memoria de Máster de Cano Martín (2009) versa sobre sobre el análisis de contenidos sociolingüísticos y socioculturales de seis manuales de ELE del último curso de Bachillerato General ("Terminales") publicados entre 2006 y 2008 en Francia. El tratamiento de los contenidos socioculturales sigue las directrices de la legislación francesa que se adecua al MCER y por tanto, aparecen integrados con los contenidos lingüísticos. Asimismo estos manuales proporcionan una visión adecuada de la riqueza y variedades de culturas que conforman el mundo hispánico (2009: 187) siendo equiparables los contenidos relativos a España e Hispanoamérica. Los países más representados son España y Argentina. Convendría no obstante, según Cano Martín (2009: 189), tratar más tanto prejuicios como estereotipos a fin de evitar sus consecuencias negativas para la competencia intercultural.

Benítez Rodríguez y Herve Konan (2011) describen la situación del español en Costa de Marfil y dedican un apartado a los materiales más usados, siendo estos los editados en Francia hasta los años 90 (2011: 255). En la actualidad el más empleado es *Horizontes*, desarrollado por el Ministerio de Educación.

Armenta-Lamant Deu (2012) se cuestionaba en su trabajo si los referentes relativos al arte pictórico de los manuales de ELE estaban en vías de desaparición y analiza un corpus de 134 libros de texto de secundaria y

bachillerato editados en Francia desde 1969 hasta 2012, entre ellos *Continentes Terminales*. Hasta la llegada del MCER el arte y la cultura siempre habían ocupado un lugar importante en la enseñanza de español en Francia y su introducción llevó a cabo una reorganización importante de los contenidos de los libros de texto. No obstante, el arte pictórico con las nuevas metodologías no desaparece, sino que encuentra nuevas formas de expresión y se convierte en un recurso completo de aprendizaje.

Rodríguez Mendiña (2006) realiza un análisis comparativo sobre los estereotipos españoles mediante una encuesta a estudiantes estadounidenses y lo compara con los resultados obtenidos en el análisis de cuatro manuales publicados en Estados Unidos llegando a la conclusión de que los tópicos que poseían aquellos alumnos que habían permanecido menos tiempo en España coincidían con los mostrados por los manuales estudiados.

Donés Rojas (2009) intenta en su artículo responder a la cuestión “¿están los manuales "comunicativos" preparados para la enseñanza del español en China culturalmente hablando?”. Realiza un estudio comparativo entre algunas actividades manuales españoles de enfoque comunicativo y *Español moderno*, libro de metodología tradicional de gran popularidad en las aulas universitarias chinas y hace hincapié en el conocimiento de la realidad sociocultural del país para la mejora de materiales.

Krsul (2010) realiza una breve descripción del componente sociocultural en tres manuales de ELE, uno francés, otro alemán y otro brasileño. Según la autora parece que no existe un acuerdo a la hora de tratar el componente cultural representativo de los países hispanohablantes en los manuales (2010: 177). En *Vale* (Brasil) la contextualización y autenticidad están ausentes, en *¡Qué bien!* (Francia) la representación española es mayor que la americana y en *¡Che!* (Alemania) predomina lo rioplatense.

Hansejordet (2012), en su análisis sobre la enseñanza del español en Noruega, considera que la presencia de la literatura en los manuales de ELE es casi nula, y que la representación de Hispanoamérica es inferior respecto a la de España. Siguiendo a Eide y Johnsen (2006), considera como tendencia el representar lo latinoamericano como exótico y diferente.

Gómez Medina (2013) intentaba descifrar los criterios de selección de variedades de lengua y contenidos socioculturales en dos manuales recientes, *Con dinámica* de la editorial alemana Klett y *Vía rápida* de la española Difusión.

Miró Martí y Álvarez Simón (2015), en su artículo "Perfil del profesor nativo de ELE en Corea del Sur", afirmaban a propósito de los manuales de ELE que se utilizaban en el país que prácticamente tan solo se empleaban dos: uno bilingüe coreano-español por parte de los profesores coreanos y por parte de los hispanohablantes *Prisma* y *Método de español para extranjeros* de Edinumen.

Rodríguez Abella (2004) analiza siguiendo la plantilla propuesta por Balboni (1999) el componente cultural en tres manuales italianos editados entre 1960 y 1980 así como la visión del mundo hispánico en estos: *Grammatica della lingua spagnola* (Vian y Bellini, Milano-Varese, Cisalpino, 1969), *Español situacional* (Calvi, Guasconi y Provoste, Milano, Unicopli, 1977) y *Materiales lingüísticos para la comunicación social* (Melloni y Capanaga 1980). Según la autora la cercanía de lenguas puede facilitar la introducción cultural desde el principio del aprendizaje.

*Grammatica della lingua spagnola* es un manual de corte estructural y la cultura que se presenta está ligada a textos literarios o periodísticos sobre las principales ciudades españolas, la lengua, la cocina española, el vino de España, el fútbol... La imagen del mundo hispánico que transmiten los textos de *Español situacional* es amplia, plural y no estereotipada. En *Materiales lingüísticos para la comunicación social* el componente cultural se presenta integrado en los contenidos

y la imagen proporcionada no es estereotipada aunque Rodríguez Abella considera que se han privilegiado dos ámbitos o *sociotipos* relacionados con la organización social y los medios informativos. La autora valora el esfuerzo por los autores en incluir la cultura de forma positiva, pues tiene en cuenta la época en la que fueron publicados ya que la inserción de la cultura en aquel entonces no tenía la misma importancia que hoy en día.

Dentro del ámbito italiano destaca también el trabajo de Nanetti (2011) sobre la los contenidos socioculturales en un corpus de manuales de español editados en España y en Italia. Entre los materiales objeto de análisis se encuentran *Destino Erasmus 1* y *Destino Erasmus 2*. Según la autora en los manuales editados en Italia no se representan los atractivos que sobre España aprecian los italianos (2011: 240), y el factor más relevante en cuanto a la diferencia del tratamiento de los contenidos culturales es el tipo de destinatario, así como su edad.

Son destacables asimismo los trabajos de Pozzo y Fernández (2008) sobre manuales europeos y argentinos. Analizan el componente cultural en tres manuales argentinos y uno de procedencia española, y observan que mientras en los manuales argentinos se produce una reacción ante los manuales españoles reflejando exclusivamente Argentina (2008: 115), en el caso del manual español analizado (*Aula*) el espectro del mundo hispano es más amplio incluyendo Hispanoamérica. Los manuales escandinavos son realizados desde el punto de vista de España.

Es de gran valor la tesis de doctorado de Pinheiro (2012), que realiza el análisis del componente cultural de un corpus de manuales brasileños basándose también en los ámbitos de González Casado (2002)

El trabajo de Denis Rodrigues (1989; 1999) sobre la representación de la civilización hispánica en manuales franceses entre 1949 y 1985 demostraba que los manuales franceses de la época mostraban una imagen parcial, superficial, folclórica y anacrónica del país. Le Bras (1999) continúa cronológicamente este análisis en su tesis de doctorado sobre la enseñanza de la civilización en manuales editados entre 1986 y 1995.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1. HACIA UNA DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DEL MUNDO HISPÁNICO

No hay un arquetipo definido y definitivo de lo hispánico. Los estratos diversos de lo español han ido alterándose un poco cada día, forjándose muy despacio al correr de los siglos.

Albornoz (1956: 132)

Cuando se decidió llevar a cabo este estudio se eligió el concepto de mundo hispánico con el fin de abarcar el conjunto de los países de habla hispana donde el español se considera la lengua principal de comunicación. No obstante, a lo largo de la historia no ha sido fácil decidir entre los diferentes términos o denominaciones que existen para referirse o englobar al conjunto de todas estas naciones. No existe aún consenso en cuanto a la elección de un término neutral que aúne a todas, y por tanto, que carezca de la connotación peyorativa que ha suscitado polémicas entre intelectuales, estudiosos y la propia población hispana. La falta de unanimidad en este arduo proceso onomasiológico ha dado históricamente diferentes nombres para referirse al conjunto de estos países a lo largo de la historia; entre ellos, Hispanoamérica, el mundo hispano o hispánico, Iberoamérica, Latinoamérica o América Latina y el concepto de Hispanidad. Asimismo, estas variantes suponen en muchos casos la inclusión o la exclusión de algunos países en cada término, dándose mayoritariamente la separación entre los territorios situados en el continente americano y España. Suele olvidarse, no obstante, que también forma parte de este mundo hispano comunidades relegadas al olvido como los judíos sefarditas, el territorio de Guinea Ecuatorial y Filipinas.

Julían Marías (1985: 412) consideraba que si algo merece llamarse "mundo" es el Mundo Hispánico, debido a la lengua común, a la historia

compartida durante tres siglos y a las formas sociales, costumbres, lecturas, creencias, estilos de vida y a la impresión de estar en casa en cualquiera de los países que lo componen.

No obstante, si queremos hallar el origen del término, hay que remontarse mucho más atrás: el adjetivo hispánico, que deriva del sustantivo propio Hispania, versión latina del precedente semita *I-shepan-im* (¿costa de conejos?, isla de metales) evolucionó hasta consolidarse en la voz definitiva del romance *España* (Ruano 1998: 24). La 23ª edición del *Diccionario de la Real Academia Española* ofrece dos acepciones para el término:

1. adj. Perteneciente o relativo a la antigua Hispania o a los pueblos que formaron parte de ella.
2. adj. Perteneciente o relativo a España y a los países y culturas de habla española.

Benito Ruano (1998: 18) apunta que es la romanización la que institucionaliza la noción geográfica, incorporada e integrada al imperio denominada Hispania, diócesis de la prefectura de las Galias, compuesta por siete provincias: Tarraconense, Cartaginense, Gallecia, Bética, Lusitania, Baleárica y Mauritania Tingitana (premonición de lo que siglos más tarde sería Al-Ándalus). Existía en los *hispani* un profundo sentimiento romano que no les restaba el comportamiento que les caracteriza como tales. Entre las figuras clave de la época cabe destacar a Babo, Prudencio, Marcial, Quintiliano, Trajano, Séneca, Teodosio y Orosio... y cabría preguntarse si existe un nexo común entre ellos. Tito Livio reconoció la existencia de los indígenas hispanos a la imposición romana, cita que emplearía Sánchez-Albornoz para exaltar la heroicidad y la ardiente belicosidad de la “raza hispana”, que Julio Caro Baroja (1970) pondría en tela de juicio por ser poco creyente en el tema de la “herencia temperamental” de los pueblos.



Ruano (1998:21) cita de nuevo a Sánchez-Albornoz (1956:131) cuando afirma que

ni los romanos, ni los godos, ni los musulmanes fueron, naturalmente, españoles [...] pero de todos ellos fueron los visigodos los únicos que se vertieron integralmente en el río de lo hispánico... Sólo con los godos, entró en tierras hispanas un pueblo entero, una total comunidad humana.

Reflexiona además sobre el término étnico *español*, que aparece por primera vez en documentos provenzales del Bearne en el siglo XII (1105-1118), hallazgo anticipado por Coll y Alentorn, quien consideraba normal y lógico el hecho de que sean los pueblos vecinos los que inventen las denominaciones de los pueblos inmediatos a ellos (Ruano 1998: 25).

En los años sesenta Jaime Peralta (1961: 103) afirmaba que la noción que se tenía por lo general del mundo hispánico era vaga, porque existía una cierta resistencia notoria en muchas personas a reconocer el concepto. El mundo hispánico suponía amarrarse a una estructura ideal que engloba países muy distantes entre sí y sugería la existencia de una fábula hispánica entendida como un mito que se arrastra desde que el Imperio español se fragmentó en innumerables componentes y en lo que hoy en día nadie cree. Sería indispensable por tanto analizar la vigencia y utilidad de este concepto y adoptar una actitud crítica, comprender la complejidad que entraña el fenómeno de lo hispánico, teniendo en cuenta que sería difícil concebirlo sin la base cristiana que le sirvió como sustento y que sigue sustentando el vivir de España y de los países americanos.

Dentro del mundo hispánico y según el propio Peralta (1961: 116) España aparece como “núcleo central, idea nutricia y ejemplar, país del que no es posible prescindir de su presencia y de su identidad en el tiempo al ocuparse de un mundo nacido a su imagen y semejanza”. Habrá que despojarse de odios

y prejuicios para que pueda coexistir en el mundo hispánico una voluntad de ser y realizarse y evitar ese hacerse daño a sí mismo que tan solo modifica la conformación mental que ha reducido el mundo hispánico a ser una gigantesca lumbrera apagada (ibídem 1961: 127).

Julián Marías (1986: 319; 1987: 183) fue uno de los defensores de la noción del mundo hispánico al que se refería como “una comunidad de pueblos cuya lengua propia es el español, definidos por un repertorio de usos en gran parte idénticos, aunque matizados por profundas diferencias”. A esta noción Morales de Padrón (1996: 93) añade: “la comunidad hispánica es un ente cultural no racial, ni político, ni económico, en el cual lo hispano es el rasgo más sobresaliente” y “una comunidad cultural puede ser una comunidad idiomática” y a esta comunidad hispánica la que la une “no es el pasado compartido sino el hablar el mismo idioma y el gozar de la misma literatura”. La comunidad hispánica es una realidad que abarca desde África, América y Europa hasta las Malvinas y Gibraltar. El autor está de acuerdo con Julián Marías en el hecho de la sensación de pertenencia a una misma familia cuando un español y un hispanoamericano se encuentran fuera de su ámbito, siendo fundamental lo que los une y no lo que los separa. Para Marías (1973: 87; 1984: 70)<sup>6</sup> los hispánicos somos forasteros no extranjeros en países de Hispanoamérica, entendiéndose forasteros como “los habitantes de una región cuando están en una región de otro país”<sup>7</sup>.

El 3 de febrero de 1998 Julián Marías pronunció una conferencia titulada “El proyecto del mundo hispánico” a la cual hemos podido acceder gracias a los archivos de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En este discurso

---

<sup>6</sup> Idea recogida en diferentes obras del autor y en su conferencia *El proyecto del mundo hispánico*.

<sup>7</sup> Definición dada por Marías en la conferencia *El proyecto del mundo hispánico* donde añade que el mundo hispánico es una gran casa

Marías aseguraba que el proyecto del mundo hispánico era una “unidad real y efectiva” conformada por España y América como integrantes del mismo. Marías entendía el mundo hispánico como un “mundo coherente con una serie de factores que son comunes con creencias, ideas, estilos de vida y una lengua en la cual nos entendemos todos”. Este mundo comprendería desde España hasta gran parte de los Estados Unidos a excepción de Brasil, aunque considera la posibilidad de la unidad entre castellanos y portugueses siguiendo las ideas de Camões, lo que supondría un total de más de 400 millones de personas las que conformarían este mundo hispánico. Hasta final del siglo XIX el término más común era el de América Española –empleado incluso por Rubén Darío– que perduró durante mucho tiempo y se dejó de emplear progresivamente a favor de Hispanoamérica o Iberoamérica, si se incluye a Brasil, aunque –aclara Marías– que la única diferencia entre ambos términos estriba en que Hispania es el término de origen latino e Iberia el de origen griego. El otro término más empleado es el de *América Latina* o *Latinoamérica* cuyo creador fue Michel Chevalier, agente de Napoleón III. El primer empleo de este término se produce en una revista francesa e hizo fortuna en América. Marías considera que si existe un término colonialista es este, pues fue creado para justificar una intervención francesa en México.

Marías opinaba que el único vínculo que une a los países de la América hispánica es el español y afirma la existencia de un mundo hispánico conformado por sociedades distintas. Asimismo señala el movimiento de repulsa existente hacia España y lo español que pierde el sentido de la cohesión con la América hispánica y que se extiende a todo lo hispánico.

Arturo Ardao (1992: 26) centró sus investigaciones en la definición del concepto de América Latina, creado en 1836 por el ya mencionado Michel Chevalier y empleado por primera vez en español en 1851 por José María Torres

Caicedo. Aclara además que el propio término fue discutido entre intelectuales como Menéndez Pidal o Emilio Castelar a principios del siglo XX. Parra Cortés (2009: 159) hace notar que la denominación Latinoamérica con la que se sigue designando a la mayor parte del mundo hispánico desdibuja en gran parte la relación histórica entre España e Iberoamérica. Asimismo lamenta que a España e Hispanoamérica no se las estudie

Integradas bajo un mismo mundo cultural sino más bien idiomático a pesar de que compartan una misma mentalidad con respecto al sentido de la persona humana, del cosmos y de la divinidad, y que posean el mismo repertorio de usos, creencias, estimaciones, costumbres y cultura.

Morales Padrón (1996: 91) afirmaba que

la realidad del mundo hispánico viene dada por la raíz común, el pasado compartido, la cultura dotada de unidad lingüística, la autoconciencia de sí misma, la creencia compartida de un destino común y hasta por la idéntica actitud de constante revisión de la propia historia.

El historiador español compara Castilla con Roma y afirma que los pueblos que se incorporaron a ella no perdieron su identidad al igual que los grupos que se sometieron al imperio romano no vieron anulado su carácter de unidades vitales que antes tenían, y al igual que Marías señala que frente al trasplante cultural anglosajón, la colonización hispana fue obra de un injerto. Y Marías (1981: 11) afirmaba que la historia de Italia, Francia e Inglaterra estuvieron llenas también de violencia y atrocidades y que esto en cambio no afectó a la imagen de estos países a diferencia de lo que ocurrió con España y que dio lugar a la llamada Leyenda Negra.

Eduardo Subirats (2004: 152) se opone a la idea unitaria de lo hispánico, que tenía su origen en las ideas católicas, nacionalistas y autoritarias de cruzados y conquistadores, de Unamuno, Maeztu, Ortega y Vasconcelos y entre sus siete

tesis contra lo hispánico se cuestiona las designaciones usadas hasta ahora para referirse a lo hispánico, cuyas fronteras siguen sin estar aún delimitadas.

Parra Cortés (2009: 160) advierte de los tres peligros que afronta el mundo hispánico:

- 1) El desconocimiento, desfiguración de Hispanoamérica y su exclusión de la civilización occidental.
- 2) La disgregación interna.
- 3) La pérdida de la conciencia histórica, interpretación sesgada de la Historia y menosprecio óntico.

Rafael Lapesa (1998: 499) recordaba las palabras de Gabriela Mistral en 1934 cuando censuraba en sus conversaciones la incongruencia de que el 12 de octubre se celebrara la “Fiesta de la Raza” ya que el lazo común del mundo hispánico no es la comunidad racial sino la lengua hablada por nativos hablados de diversas regiones españolas y por hispanoamericanos criollos, mestizos, amerindios y africanos, incorporados todos a la vida y cultura hispánicas. Años después se designaría “Día de la Hispanidad”, denominación no exenta de connotaciones políticas que a la larga lo hicieron inviable. Lapesa echaba en falta el establecimiento de una fiesta especialmente dedicada a celebrar el idioma de los veintiún países que la tienen como lengua propia y recordaba que en los años setenta sí hubo conmemoración milenaria del nacimiento del romance castellano, así como la celebración quintocentenaria de la gramática de Nebrija. No se había institucionalizado todavía en 1998 una Fiesta de la Lengua española aunque

el 23 de abril como día de Cervantes daba la oportunidad de reflexionar sobre este vacío<sup>8</sup>.

Relacionado con el concepto del mundo hispánico se halla el de hispanofonía, que se podría identificar con el hispanismo o el hispanoamericanismo y cuyo nacimiento e impulso vino por parte de España, esforzada en desarrollar una conciencia comunitaria compartida con las antiguas colonias. José del Valle (2007: 37) considera que la hispanofonía sería “un conjunto de naciones concretas o una red de interacción tejida por un código comunicativo compartido”. Una ideología lingüística en torno al español donde España desempeña un papel central y que a su vez asocia a unos intereses políticos y económicos donde España se liberaría de la imagen del pasado imperial para poder consolidarse como mercado en los países de Hispanoamérica.

En el proceso de definición múltiple del concepto del mundo hispánico, Del Valle (2001: 82) destaca en su ensayo el de la versión contemporánea de la noción de hispanidad donde desempeña una función central el concepto de lengua española como pilar principal que sostiene a la comunidad como rasgo necesario e incluso suficiente que garantiza su supervivencia (Del Valle 2001: 82):

La tradicional caracterización del mundo hispánico a través de la metáfora familiar (España como “madre patria” o las naciones hispánicas como “hermanas”) se refuerza hoy, se supera quizás, con la imagen de la hispanidad como entidad armónica, como paraíso comunicativo posibilitado por la lengua común.

---

<sup>8</sup> Existe desde 2009 el Día E, conmemoración festiva promovida por el Instituto Cervantes, cuyo alcance y repercusión, sin embargo, aún queda muy lejos de la idea promovida por Lapesa.

El español constituiría una Arcadia comunicativa-convivencial, un perfecto triángulo cuyos vértices lo conformarían los conceptos de “lengua”, “patria común” y “concordia”. Esta idea se refuerza con la de hegemonía lingüística de la lengua española como lengua de expansión internacional compartida por los países que conforman la comunidad hispánica.

Este estudio se sitúa en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera y por tanto, el mundo hispánico será entendido como aquella comunidad de países que comparten la lengua española –y teniendo también en cuenta las lenguas con las que conviven– entendiendo las diferencias socioculturales entre las distintas sociedades, pueblos o naciones e intentando detectar las posibles confusiones y generalizaciones que inevitablemente y probablemente arrastradas por la historia y el pasado común, se siguen exportando en forma de ideas, palabras, textos o imágenes que son transmitidas al docente o al discente que se enfrenta a los manuales de nuestro corpus.

## 4.2. LA IMAGEN COMO OBJETO DE ESTUDIO

### 4.2.1. DE LA IMAGEN MENTAL A LA IMAGOLOGÍA COMO CAMPO DE ESTUDIO

Al igual que ocurre con el término *hispánico*, la palabra *imagen* encierra una gran riqueza semántica. Ante tal heterogeneidad, Thomas Mitchell (1986: 10) diseñó un árbol genealógico de las imágenes, distribuidas en cinco ramas o tipos: gráficas, ópticas, perceptuales, mentales y verbales.

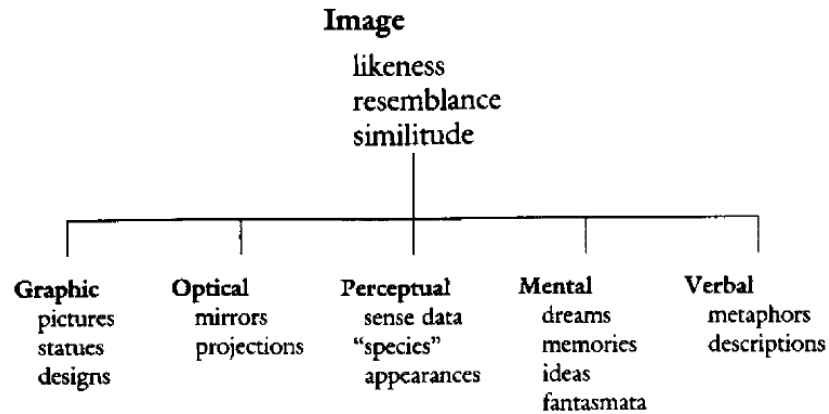


Figura 3. Esquema de *Image* de Mitchell (1986:10)

Cada rama del árbol es objeto a su vez de diferentes disciplinas intelectuales: la imagen mental pertenece a la psicología y a la epistemología; la imagen óptica a la física; la gráfica, la escultural y la arquitectónica se corresponden con la historia del arte; la imagen verbal con la crítica literaria; la imagen perceptual ocupa una región fronteriza donde neurólogos, fisiólogos, historiadores de arte y estudiantes de óptica se encuentran colaborando con filósofos y críticos literarios (Mitchell 1986: 10).

Daniel-Henri Pageaux en su ensayo titulado “De la imagería cultural al imaginario” dentro del *Compendio de literatura comparada* de Pierre Brunel e Yves Chevrel (1994: 103) define la imagen como la ‘representación de una realidad cultural mediante la cual el individuo o el grupo que la han elaborado (o que la comparten, o que la propagan) revelan y traducen el espacio cultural o ideológico en el que se sitúan’. La imagen del extranjero se ha de estudiar como parte del imaginario social y dentro de este campo la representación del otro sería una de sus manifestaciones particulares.

Para Pageaux (1994: 104) toda imagen procede de una toma de conciencia de un “yo” con respecto al otro, de un aquí con respecto a un allá. Aunque la bipolaridad entre la identidad y la alteridad, no sería una bipolaridad entre



opuestos, sino entre dos términos que se complementan. Cuando se mira al otro, también se transmite una imagen de uno mismo y puede ocurrir que aparezca también como la negación del otro. Existen diferentes actitudes en cuanto a la representación del otro que podrían resumirse en las siguientes:

1. La manía: la realidad cultural extranjera es considerada superior a la cultura nacional de origen, existiendo una visión despectiva de esta. Ejemplo de ello sería la hispanomanía de los románticos franceses.
2. La fobia: la realidad cultural extranjera es considerada inferior y negativa con respecto a la cultura de origen. La germanofobia de finales de siglo en Francia opone un espejismo latino a la barbarie germánica.
3. La filia: la realidad cultural extranjera es considerada positiva y encuentra acogida en la cultura que mira.

Podría existir una cuarta actitud que conllevaría a un nuevo proceso en vías de unificación, que iría desde el cosmopolitismo al internacionalismo, ejemplo de ello sería el panlatinismo de las naciones consideradas latinas.

La imagen posee características complejas, es un objeto impreciso y se le han dado diferentes definiciones y lecturas. Una de esas posibles lecturas de la imagen sería aquella que la considera una lengua segunda, lenguaje con las características que le daba Émile Benveniste, con las propiedades del signo, pudiéndose incluso someter al análisis semiológico de Peirce, pues la semiología también es la representación y la imagen es representación. Asimismo, dentro de la definición de la imagen cabrían tres elementos fundamentales: *la palabra*, la relación jerarquizada y el argumento.

- a) *La palabra*: se podría establecer un glosario de imágenes que diacrónicamente han creado el imaginario de un país, palabras, campos lexicales que a lo largo de la historia se han asociado a una nación o al gentilicio de esa nación. En el caso español, a lo largo de los siglos se le

han dado una serie de palabras, adjetivos, que han marcado a la imagen de esta nación y de sus habitantes, y se constatan ya desde el siglo XVI palabras como “baladronada”, “extravagancia” y “novelesco”; “nobleza”, “honor”, “pasión” y “orgullo” en el XVII procedente de los franceses. Algunas de estas palabras no han llegado a traducirse, permaneciendo en la lengua de origen como “mantilla”, “sombrero”, “fandango” y “castañuelas”, palabras que en muchos casos han trascendido a otras lenguas o culturas.

- b) *Relaciones jerarquizadas*: existen relaciones de interés particular para el estudio de la alteridad, como la elección de los personajes masculinos y femeninos con respecto a su pertenencia a una cultura extranjera (el caso de la mujer española amante del francés, y no al contrario). Existen a su vez pares de oposiciones que hacen que se fusionen naturaleza y cultura: salvaje *versus* civilizado, ser superior *versus* ser inferior, hombre *versus* mujer... Un tercer sector en el que se afirman las relaciones jerarquizadas sería el correspondiente al sistema de valores del otro, de manifestaciones su cultura en el sentido antropológico.
- c) *El argumento*: a partir de las palabras y de las relaciones jerarquizadas la imagen se desarrolla en temas, secuencias narrativas que programadas constituyen argumentos que pueden ser confundidos con la totalidad del texto transmisor de una imagen. Los viajeros que visitaban España y escribían sobre el país, lo definieron durante mucho tiempo como un lugar de mal albergue y mala cocina, y estos argumentos subyacen en el imaginario colectivo, más allá de la trama de una obra literaria y son susceptibles de convertirse en historia si son planteados por una autoridad.

Las imágenes mentales son denominadas por Siebenmann (1996: 6) *imagotipos*; el autor las clasifica en *autoimagotipos* –aquellas imágenes que nos adjudicamos a nosotros mismos– y *heteroimagotipos* –las que proyectamos en los demás–. Esos imagotipos serían el objeto de estudio de la imagología, rama joven de la literatura comparada que se dedica “la investigación de las imágenes mentales” (Siebenmann 2014: 339). A pesar de que este campo de estudio es relativamente reciente, los fenómenos que estudian son antiquísimos y Siebenmann (1996: 6) documenta ejemplos existentes desde la Edad Media como los imagotipos de virilidad de Agrippa de Nettesheim, precedente de lo que luego en literatura daría lugar al Don Juan español, el Casanova italiano o el Werther alemán.

Ceserani (1998: 10-11) define la imagología como “gli studi di imagologia si occupano, in collaborazione con altre discipline come l’antropologia e l’etnopsicologia, essenzialmente delle immagini culturali che i popoli hanno di se stessi e degli altri”.<sup>9</sup>

Según Franco de Camargo (2006) los estudios imagológicos tuvieron sus inicios en Alemania con Lessing y Goethe, los hermanos Schlegel y Madame de Staël, que pretendían mediante el estudio de obras representativas de una determinada literatura, profundizar su conocimiento sobre la psicología del pueblo en cuestión. Según Beller (2007: 3), los razonamientos filosóficos acerca de los conceptos de imagen e imaginación comenzaron con Platón y Aristóteles en sus tratados de retórica y continuaron con el Neoplatonismo, Empirismo, la fenomenología de Husserl y la filosofía del lenguaje de Wittgenstein

En este mismo trabajo, *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*, Leersen (2007: 17) consideraba que la

---

<sup>9</sup> Los estudios que se ocupan en colaboración con otras disciplinas, como la antropología o la etnopsicología, esencialmente de las imágenes culturales que los pueblos tienen de sí mismos o de los otros.

tendencia a atribuir características específicas o caracteres a las diferentes sociedades venía de muy antiguo. La imagología posee además su arqueología y su prehistoria. La arqueología la lidera el criticismo cultural de Julio César Escalígero, quien clasifica los patrones culturales europeos en diferentes colecciones de rasgos nacionales.

Nora Moll (2002: 349) define la imagología como

El estudio de las imágenes, de los prejuicios, de los clichés, de los estereotipos y, en general, de las opiniones sobre otros pueblos y culturas que la literatura transmite, desde el convencimiento de que estas *images*, tal y como se definen comúnmente, tienen una importancia que va más allá del puro dato literario o del estudio de las ideas y de la imaginación artística de un autor.

E. Sánchez Romero (2005 : 10) reconoce, siguiendo a Fischer (1981: 15), como precursores no científicos de la imagología a los escritores Goethe, Herder, Lessing y Madame de Stäel, autores que tenían entre sus premisas la de reconocer las características nacionales propias así como la percepción de las mismas por otras literaturas de modo que esto sirviera para facilitar una comunicación internacional y sin prejuicios.

Pageaux (1994: 101) trazaba el panorama de aquel entonces de la imagología literaria, cuyos inicios situaba en Francia con Jean-Marie Carré aunque paradójicamente en el país galo se seguía discutiendo la fealdad del término imagología e incluso la famosa tríada “viajes, imágenes, espejismos”. No obstante en otros países han surgido otras corrientes continuadoras de los estudios imagológicos, como el ya citado Siebenmann en Saint-Gall (Suiza), Dyserinck en Alemania, Alexandre Dutu en Bucarest, Peter Boerner en Indiana (Estados Unidos) y Franco Meregalli en Venecia.

El trabajo de Jean Marie Carré *Les écrivains français et le mirage allemand (1800 – 1940)* de 1947 supondría la antesala del primer intento de consolidación de los estudios imagológicos. Carré en la introducción su trabajo, titulada *La vie*

*des images*, reflexionaba sobre los errores de óptica cometidos por los escritores y considera que son prisioneros de un prejuicio y de una mirada y que, por otro lado, durante tres cuartos de siglo los franceses se habían hecho una imagen de Alemania fijada por Madame de Stäel, una Alemania sinónimo de libertad, candidez y entusiasmo, y que se mantendría fija y sin mudanzas durante el XIX a pesar de los acontecimientos posteriores como la invasión de 1814, Waterloo o tensiones diplomáticas entre los países.

A esta obra seguiría años más tarde la de uno de sus discípulos, M.F. Guyard, *La littérature comparée*, cuyo último capítulo se titula *L'étranger tel qu'on le voit* donde afirmaba que hasta 1927 los estudios sobre la imagen del extranjero habían sido parciales o meros esbozos y no habían sido reunidos en un trabajo que los agrupara (1965: 112). El trabajo de Georges Ascoli *La Grande-Bretagne devant l'opinion française depuis la Guerre de Cent Ans jusqu'à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle*, exhaustiva introducción a su tesis de 1930 *La Grande-Bretagne devant l'opinion française au XVII<sup>e</sup> siècle* inauguraba una serie de investigaciones verdaderamente novedosas sobre la historia de los mitos nacionales. Destaca además los estudios sobre la imagen de Inglaterra en la literatura francesa, Alemania y España y concede especial importancia al estudio de L. F. Hoffman *L'image de L'Espagne en France entre 1800 et 1850* (1961) demostrando así que los temas hispánicos no han estado ausentes en el teatro y la novela.

Gracias a Guyard tenemos constancia de que durante el tiempo transcurrido desde la primera edición de su libro en 1951 hasta la cuarta con la que hemos trabajado de 1965 los estudios sobre las imágenes o mitos extranjeros en Francia habían tenido un gran progreso (1965: 119). Opinaba que “pour l'observateur honnête, une nation ne se laisse pas réduire à l'unité” y añadía:

C'est un autre fait que chaque homme, et même chaque groupe, et même chaque pays se font des autres peuples une image simplifiée, où subsistent seuls des traits, parfois

essentiels à l'original, à d'autres moments accidentels. Il n'y a pas l'Allemagne, mais l'Allemagne de Michelet, celle des philosophes, celle des Français. Plus le groupe est large, plus grand est le danger d'abstraction pour qui tente de fixer une image; plus, en fait, l'image est caricaturale, schématique et frappante. Guyard (1965: 110-111)

Las ideas de Carré y de Guyard serían criticadas por el estadounidense Wellek en 1953 formándose dos tendencias en cuanto al estudio de las imágenes o miradas: una francesa, seguidora de la tradición de Carré y Guyard, y la americana, que niega el estudio de las imágenes o miradas.

Esta cuestión sería retomada por Dyserinck en 1966 quien criticó a su vez los postulados de Wellek y subrayó la relevancia que poseía la imagología para desmitificar las ideas preconcebidas del otro. En este sentido Sánchez Romero (2005: 11) considera que la teoría de Dyserinck estaba centrada exclusivamente en el aspecto descriptivo y en la función extraliteraria de las imágenes.

Según Pageaux (1997: 102) la imagología se había hecho interdisciplinaria antes de tiempo y en Francia se habían dado dos excesos: “por una parte, una atención excesiva a los textos literarios aislados del análisis histórico cultural; y, a la inversa, una lectura excesivamente reductora de los textos literarios transformados en inventarios de imágenes del extranjero”. La imagen literaria se definiría como “conjunto de ideas acerca del extranjero insertas en un proceso de literarización a la vez que de socialización”. Esto obligaría a tener en cuenta no solo los textos literarios sino también aquellas ideologías que subyacen a ellos, desde el racismo al exotismo. La imagen se debería entonces estudiar como parte de un conjunto vasto y complejo que sería el imaginario social en una de sus manifestaciones concretas que sería la representación del otro.

La estructura antinómica de lo propio frente a lo ajeno es la primera de las seis aportaciones relevantes que según Siebenmann la imagología ha aportado en los últimos años. A esta habría que añadir la existencia de una

relación de referencia entre las imágenes que alguien hace de una determinada realidad; la existencia de un *macroimago tipo* que englobe a todos en un mismo nivel de referencia; la constancia y universalidad dada a semejantes sistemas imago típicos y una coherencia, ya sea real o aparente que explicaría su perdurabilidad y la objetividad supuesta que da lugar a la creencia de lo aparente o lo falso como verdadero. La consecuencia del fenómeno referencial da lugar a la correspondencia entre autoimago tipos con heteroimago tipos –si el suizo se considera trabajador el extranjero por ende lo verá así–; la asimilación de rasgos aislados contradictorios o el hecho de otorgar a un mismo rasgo unas veces connotaciones negativas o positivas –la imagen del indio como buen salvaje versus la imagen escandalosa proyectada por los cristianos–.

Siebenmann sintetiza estas fórmulas en los cinco estadios de Bleicher (1980):

- a) En la imagen totalizadora que se tiene del ser humano se integran tanto la visión propia como la ajena;
- b) La imagen propia del otro y sus variantes y vacilaciones se complementan;
- c) La imagen del otro y su repercusión, cuando son opuestas a la propia, se rechazan;
- d) La multiplicación lleva a la relativización;
- e) La correlación conduce a la generalización.

Santos Unamuno (2006: 268) recoge otras definiciones de la imagología entre ellas las de Moll (2002), Leersen (2000), Pageaux (1989: 160). Las dos primeras se ciñen a la teoría literaria salvo la de Pageaux que considera objeto de análisis “tous les discours sur l’Autre (littéraires ou non)”.

#### 4.2.2. EL ESTEREOTIPO Y EL CLICHÉ

Walter Lipmann en su libro *Public opinion* (1922) realizó una de las primeros trabajos para la conceptualización del término estereotipo, que había sido empleado anteriormente asociado a la tipografía con el significado de conjunto de tipos sólidos o fijos. Y es esta característica lo que lo diferencia de la imagen, que posee un carácter mutable mientras que el estereotipo se caracteriza por su inmutabilidad:

«Estereotipo» es un término usado comúnmente; proviene de la tipografía y designa un tipo, un cliché fijo e inmutable. Tomando en consideración la capacidad de mutación que describiremos de tales imágenes, los imagólogos prefieren hablar de imagotipo en lugar de estereotipo, ya que este término alberga una inmutabilidad que en este caso no corresponde.  
Siebenmann (1996: 6)

Vinacke (1956: 105) lo definía como “the tendency to attribute generalized and simplified characteristics to groups of people in the form of verbal labels”. Si continuamos en el campo de la imagología y siguiendo a Sánchez Romero (2005: 24) el imagotipo estaría conformado no sólo de imágenes, sino también de prejuicios y estereotipos (negativos o positivos).

Amossy y Herschberg (2001: 33) consideran el estereotipo un término ambivalente en las definiciones que le han sido dadas a lo largo de la historia: ha pasado de poseer un carácter peyorativo a ser reconstruida su significancia en positiva, ya que “el estereotipo esquematiza y categoriza, procedimientos indispensables para la cognición, aún cuando conduzcan a una simplificación, una generalización a veces excesiva” y ayudaría en cierto sentido a nuestra comprensión del mundo.

Dentro de esos intentos de definición, se halla en ocasiones el término cliché, como en la definición dada por Morfaux (1980: 34):

Clichés, imágenes preconcebidas y cristalizadas, sumarias y tajantes de las cosas y de los seres que se hace el individuo bajo la influencia de un medio social (familia,



entorno, estudios, profesión, amistades, medios de comunicación, etc.) y que determinan en un mayor o menor grado nuestras maneras de pensar, de sentir y de actuar<sup>10</sup>.

El cliché comparte con el estereotipo su origen tipográfico según Amossy (2001: 30) y con frecuencia vienen asociados o incluso definidos como sinónimos ya que comparten el mismo carácter trivial, automático o reductor.

#### 4.2.3. EL ESTEREOTIPO Y EL CLICHÉ EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Bravo-García (2015: 8) contempla el uso del estereotipo como recurso docente, siempre que se use con moderación y asertividad para permitir que el estudiante capte y comprenda de forma rápida conceptos culturales. Puede ser útil siempre que se cumplan estos aspectos:

- 1º) Que el docente aprecie y valore la cultura de una lengua –y la lengua misma– en toda su diversidad [...]
- 2º) Que el discente acceda a la información con asertividad y sin juicios o experiencias mediatizadoras, que pueden haberse instalado bien por rutina o bien por déficit de información.
- 3º) Que los medios de aprendizaje (materiales, libros, imágenes, etc.) no sean proclives a ofrecer solo unos aspectos concretos, generalmente asociados a tópicos repetidos. [...]
- 4º) Control del estereotipo. Como docentes, tenemos la experiencia de trabajar con métodos que caen fácilmente en tradiciones ficcionales asentadas, en tópicos culturales o, directamente, en mala información. [...] Afortunadamente, contamos hoy con un repertorio de medios y recursos que, usados de manera reflexiva, nos permiten suplir carencia del material con que debemos trabajar o compensar deformaciones.

---

<sup>10</sup> Citado por Amossy; Herschberg Pierrot (2001: 33).

No obstante esto conllevaría un resultado negativo si la información queda solo en el tópico y no se presentan al discente otros aspectos de la cultura.

En los manuales suelen venir presentados estereotipos que inducen a asociaciones mentales al alumno del tipo *Cuba-playa-relax-poco puntual*. La presentación del estereotipo en sí en estos no supondría un error, el problema según Bravo-García (2015: 9) estribaría en generar en el alumno una vinculación negativa hacia determinadas ideas como impuntualidad o pereza. Si esto ocurre la generalización del tópico podría llevar a fijar estereotipos alejados de la realidad.

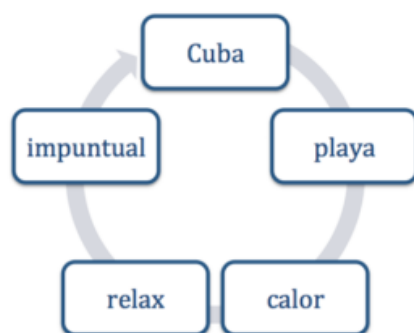


Figura 4. Ejemplo de creación del estereotipo según Bravo-García (2015: 9)

Asimismo, por una parte en la mente del alumno podría generarse un círculo simplificado de la realidad que completaría con informaciones erróneas y superficiales (Fig. 4). Si las asociaciones se refuerzan el aprendiz asociaría directamente el primer concepto con el final, lo que conllevaría la creación de una imagen fuertemente estereotipada y por tanto, se generarían clichés conceptuales en la mente del discente que podrían instaurarse como verdad. Estas asunciones por parte del aprendiz serían modificables mediante una vivencia personal o toma de contacto con la realidad y una reflexión *a posteriori* (Bravo-García 2015: 10).

Martínez-Expósito (2009: 87) asegura que el papel de los tópicos, estereotipos y clichés culturales no ha sido aún resuelto en el ámbito de la enseñanza del español siendo el profesor “el último responsable de la imagen cultural” que se le presenta al aprendiz de español:

Recientemente se están escuchando voces que señalan las deficiencias de este modelo y que nos recuerdan que, en la mayoría de los casos, los materiales didácticos y los diseños curriculares de ELE están siendo desarrollados por lingüistas, con una colaboración muy escasa por parte de los expertos en Semiótica de la cultura, Antropología cultural y Pragmática. Una de las consecuencias más visibles de esta deficiencia es la absurda disociación entre cultura formal –o alta cultura, o Cultura con mayúsculas– y cultura informal –o cultura cotidiana, o cultura con minúsculas–, que se observa en muchos métodos y diseños curriculares. En muchos casos se perciben intentos por huir de los tópicos y evitar los estereotipos, como si en la vida real (auténtica) no existieran tópicos y estereotipos; en otros casos, se observa una selección interesada de temas y enfoques, que se presenta como «más real» que otras selecciones igualmente parciales.

#### 4.1. LA IMAGEN DEL ESPAÑOL

La imagen de la lengua española en el mundo se encuentra vinculada a la imagen cultural, política y económica que se quiere ofrecer. El correcto funcionamiento del entramado genera equilibrio y fortalecimiento de la imagen de marca. Con toda seguridad, uno de los mayores avances de la Marca España desde 2003 es la lengua española, considerada como segunda lengua extranjera, siendo sin duda gracias al trabajo a lo largo de todo el mundo del Instituto Cervantes.

Prieto Gutiérrez (2013: 7)

El aumento del número de estudiantes de español en los últimos años<sup>11</sup> y el interés que suscita el estudio de la lengua española en muchos lugares del mundo debería ser el reflejo de una imagen positiva del idioma o de una creciente mejora. A este aumento han contribuido las instituciones que trabajan en el exterior promocionando la enseñanza del español como el Ministerio de Asuntos Exteriores español, la Agencia Española de Cooperación Internacional

---

<sup>11</sup> Para más información sobre los últimos datos de crecimiento en número de alumnado y previsión de expansión futura ver *El español en el mundo (1998 – 2015)*.

y el Instituto Cervantes, que tiene entre sus principios el de “presentar una imagen del español acorde con su diversidad geolectal y cultural” (Moreno Fernández 2010: 103). Asimismo las diferentes dependencias de las Consejerías de Educación en el Exterior se suman a esta labor de fomento de la enseñanza del español en numerosos países del mundo. Antes que todos estos organismos, ya la Real Academia Española constituía la institución representante de la lengua española y que “se propuso como misión central construir una imagen de la lengua española como base y vínculo inalienable de la comunidad panhispánica, de una arcadia comunicativa y convivencial” (Del Valle 2016: online).<sup>12</sup>

Es cierto que el número de estudiantes de español se ha incrementado en las últimas décadas y el interés por el estudio de la lengua ha aumentado notablemente en muchos países del mundo. El Marqués de Tamarón (1995: 51) daba fe de la importancia que suponía la comprensión de la imagen que la lengua y la cultura hispánica poseen en el mundo contemporáneo —siendo estos aspectos tan importantes como la propia realidad—, y la asunción de su papel en el mundo, así como el abandono de mirarse en el destino “más lúcido” de otras lenguas antes que en el suyo propio. Sin embargo, hemos de ser realistas y tener constancia de que en muchos países el estudio de la lengua española carece de interés y queda casi en su totalidad eclipsada por el inglés (Espada Sánchez 2006: 120).

Del Valle (2005: 401) analiza la imagen del español desarrollada por las instituciones y extrae cuatro formas de presentación de la misma:

---

<sup>12</sup> “La invención del español: “La RAE está al servicio del poder blando nacional”. Entrevista a José del Valle”, disponible en <http://www.sinpermiso.info/textos/la-invencion-del-espanol-la-rae-esta-al-servicio-del-poder-blando-nacional-entrevista-a-jose-del>

- El español caracterizado como lengua de encuentro, instrumento de comunicación de una patria común, idea relacionada con la cooperación panhispánica donde el mayor peso se hallaría en América. Este principio habría sido formulado por García de la Concha en 2001 durante su dirección de la Real Academia Española<sup>13</sup>.
- El carácter internacional del idioma y su proyección global, que se apoyaría no solo en los países hispanohablantes, sino en la idea de una capacidad de expansión.
- El español como recurso económico, cuyo principal objetivo sería el de valorar el potencial productivo del español, producto de consumo ante potenciales consumidores: estudiantes interesados en aprender la lengua. Asociar el español a una marca y promocionarla le añadiría atractivos en el mercado, no solo como lengua portadora de un legado histórico y cultural sino como apertura a futuras inversiones en una serie de países donde se habla.
- La construcción de una imagen del español basada en el rechazo de las premisas del nacionalismo lingüístico, donde la lengua poseería un carácter simbólico, elemento representante de la nación. Esta ideología lingüística debería liberar “al español de sus ataduras culturales y nacionales para que se convierta en lengua panhispánica, para que salga de las fronteras físicas que delimitan un territorio nacional específico, y para que asuma un carácter expansivo e internacional” (Del Valle 2005: 407).

---

<sup>13</sup> Del Valle (2005) toma la cita de la noticia publicada por ELPAÍS: [http://elpais.com/diario/2000/09/07/cultura/968277607\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2000/09/07/cultura/968277607_850215.html)

Esta cuarta premisa caracterizaría al español como una lengua desnacionalizada, al igual que el inglés que según el Marqués de Tamarón (1995: 33) podría considerarse una lengua apátrida. El lector de lengua inglesa no conoce necesariamente su cultura, algo que lo diferencia del lector de español, que “suele ser un hispanista en algún sentido de la palabra” (Marqués de Tamarón 1995: 33).

Según la encuesta a estudiantes de Beaven y Gallardo (2002: 189) la presentación del español como una lengua mundial potenciaría la mejora de su imagen.

Martínez Expósito (2009: 82) señala que “dado que no contamos con una teoría explícita de la lengua como marca, la mejor aproximación que podemos utilizar es la propuesta por las marcas simbólicas, en concreto por la marca país”.

Lodares<sup>14</sup> consideraba que la imagen de los estados se ha ido asociando al concepto de marca país y que esa imagen está asociada a determinados productos, y uno de ellos sería la lengua. En este sentido, cabría cuestionarse hasta qué punto una lengua debiera considerarse un producto. En el caso de la lengua española habría que plantearse, además, si en el exterior realmente se asocia a los países donde se habla, o es más, si se tiene una conciencia global de estos territorios de comunidades hispanohablantes. En ocasiones se oye a los nativos de otras lenguas precisar que el español viene asociado a su sonoridad fonética, a la fricativa interdental sorda española, a las [-s] finales. Es entonces cuando regresamos al cliché fruto de la diatopía, o de los propios dialectalismos y regionalismos.

El Marqués de Tamarón (2012) considera en este sentido, que “conviene no olvidar que la imagen de nuestra lengua en el mundo comprende no sólo la

---

<sup>14</sup> Disponible en: <http://cuadernodelengua.com/cuaderno34.htm>

imagen que en su mente tienen los extranjeros, sino la que tenemos los españoles y otros hispanohablantes.<sup>15</sup>

#### 4.4. LOS CONTENIDOS CULTURALES

La definición de cultura entraña una gran complejidad. De acuerdo con Binotti (1999: 29) “hay tantas definiciones de cultura como campos de investigación que se interesan por las sociedades humanas” y es por eso que Scollon (1995) delimitó el estudio de los fenómenos culturales a aquellos que son útiles para la enseñanza, lo que denominaba “miniaturización de la cultura”.<sup>16</sup>

Soler-Espiauba (2015: 18) encuentra un denominador común a las definiciones que separan entre Cultura (con mayúsculas), cultura (con minúsculas) y cultura a secas<sup>17</sup>: “cultura es todo aquello que amplía nuestros horizontes”. Y ampliar nuestros horizontes cuando se trata de mirar la cultura del otro también supone superar nuestros prejuicios.

---

<sup>15</sup> Disponible en: <http://www.fds.es/es/contenido/?iddoc=2507>

<sup>16</sup> Citado por Hinkel (1999: 1) y Binotti (1999: 29).

<sup>17</sup> Definiciones entre las que se halla la de Miquel y Sanz (1992).

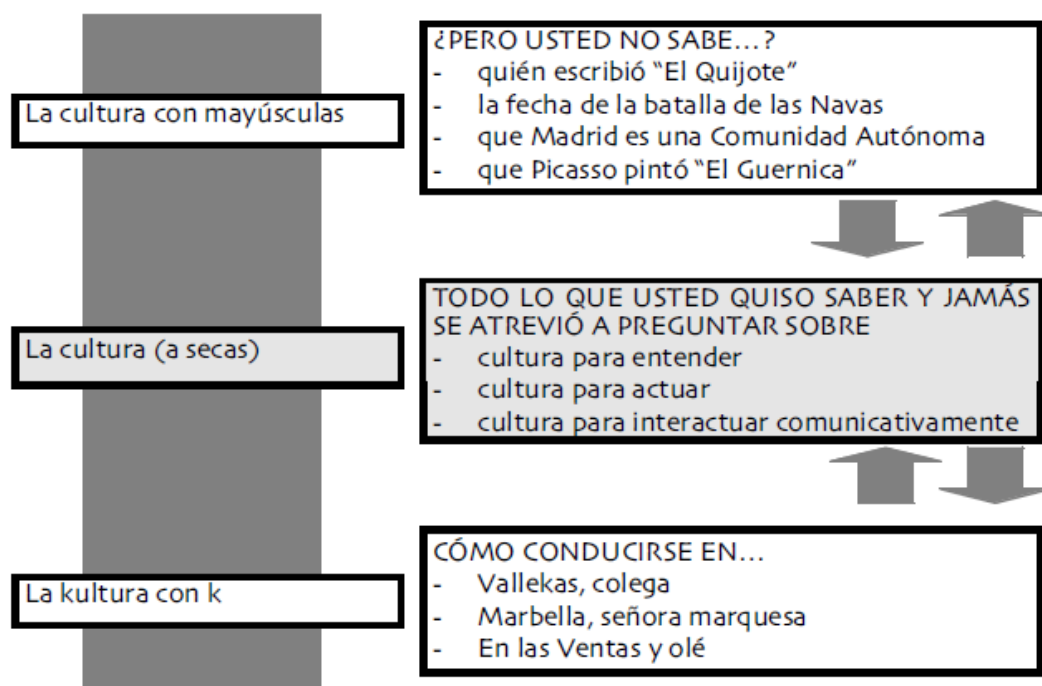


Figura 5. Clasificación de lo cultural de 1992 de Miquel y Sans (2004: 4)

La cultura según Binotti (1999: 29-30) no se enseñaría mediante meros recortes de periódicos<sup>18</sup>, recetas de cocina o fotos de monumentos, aunque el docente de lenguas a veces se vea sumido en dificultades para enseñarla debido a no haber recibido la preparación adecuada.

El individuo, afirma Guillén Díaz (2005: 837), es un actor social que construye a través de la lengua su identidad sociocultural; es decir, el conjunto de representaciones, comportamientos, percepciones, relaciones sociales, así como de las imágenes con los objetos. Estos rasgos, cuando son comunes y compartidos por los miembros de un mismo contexto social y al perdurar en el tiempo, configuran las orientaciones culturales, una cultura que según la autora posee unos componentes que posibilitan la comunicación efectiva. Es por

<sup>18</sup> Guillén (2005: 845) considera no obstante que los *mass media* pueden ser muy útiles para la didáctica por su grado alto de disponibilidad.



tanto, fundamental que el aprendizaje de la lengua se haga junto al de la cultura, ya que “la simple adquisición del sistema lingüístico no asegura la comprensión” (Guillén Díaz 2005: 838).

Dentro de las múltiples definiciones del término cultura adquiere especial importancia en relación con este estudio la asociación no solo de lengua y cultura sino la idea de cultura como representación de Jodelet y Guerrero Tapia (2000: 20). Guillén (2005: 841) precisa que

a los contenidos culturales se les dota de fuertes vínculos nacionales y regionales, evocando un alma colectiva, un genio nacional e incluso particularismos que han sido convertidos en *estereotipos*, los cuales, a fin de cuentas, no son más que visiones reductoras de la realidad, hechas de simplificaciones, deformaciones u omisiones. Es frecuente encontrar en los manuales la imagen de la Puerta de Alcalá para mostrar Madrid en España, o la de un toro para caracterizar a España, o *clichés* tales como: *los españoles duermen la siesta, son muy ruidosos, siempre están alegres*, etcétera.

#### 4.5. CULTURA E IMAGEN EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

Alain Chopin (2012: 205) considera que para una aproximación objetiva al concepto de manual – cuya definición entraña una gran complejidad – ha de realizarse una investigación que parta desde la perspectiva histórica. El manual es una herramienta pedagógica, pero no la única; los manuales son “soportes de las verdades” – tomando el concepto de Talleyrand – que encubren una serie de nociones susceptibles de cambio. Cuando existe un programa oficial el manual ha de conformarse estrictamente conforme a este; el manual puede convertirse en un instrumento de poder, “que se acomoda a las características del público hacia el cual se supone que se dirige” (2012: 211) e incluso en ocasiones se da la sacralización del mismo. Por estos y otros motivos el manual

se convierte en un valioso objeto de análisis científico y obtiene la atención por parte de sociólogos e historiadores desde finales de los setenta.

La competencia entre editoriales privadas ha dado lugar a una vasta publicación de manuales en el país galo. Según Chopin “el autor es un actor”, testigo de su tiempo y el estado puede en ocasiones tener el poder de censurar las publicaciones, –aunque Francia en este caso sería un ejemplo de liberalismo desde 1888–, y un programa oficial puede ser objeto de múltiples lecturas e interpretaciones.

La producción de manuales ha evolucionado en los últimos tiempos, desde el cambio de soporte a la digitalización del mismo y los cambios de metodología han dado lugar a la reedición, reelaboración o modificación de los estos, pudiéndose convertirse el manual también en un revelador de los métodos de enseñanza de su tiempo.

Dyserinck<sup>19</sup> reconocía el papel que poseen los manuales escolares como medios propagadores de ideas preconcebidas sobre el otro, que llegan a ser a veces expresiones de racismo poniendo como ejemplo los libros de textos editados en la Alemania nazi así como la idea estereotipada de África que proyectan los manuales de texto europeos.

Pageaux (1994: 100) proponía llevar el análisis de la imagen más allá de los textos literarios y explorar otros campos como el de la prensa o los manuales escolares, que consideraba de importancia capital para la reproducción de las representaciones. Y es en este sentido donde concierne a este estudio, pues se ha sometido un corpus de manuales de texto para la enseñanza del español al análisis de la imagen que estos exportan desde dos puntos de vista: la autoimagen que exportan los autores nativos como la heteroimagen que

---

<sup>19</sup> Citado por Moll (2003: 357)

exportan los autores extranjeros. El receptor de los manuales ante la lectura obtendrá una percepción del “otro” cuando se enfrente a los libros de texto.

Siebenmann (1996: 18) enumera entre los tipos de textos portadores de imágenes a los “manuales de enseñanza, particularmente de historia, geografía, cultura comparada y, también, de idiomas extranjeros”.

Ávila Álvarez (2001) considera que una política de imagen de marca no puede desligarse de elementos como el mundo del libro y la industria editorial. La estrategia editorial debería ser coherente y sólida para fortalecer la unidad de la lengua española y su presencia en el mundo. La industria privada debería según el autor contar con apoyo del sector público sin ningún tipo de chovinismo para contribuir al fortalecimiento de la unidad de la lengua española y potenciar su presencia en el mundo.

Miquel López (2004: 512) analizaba el papel de la cultura en el enfoque estructural y en el enfoque comunicativo. En los enfoques tradicionales y estructuralistas la cultura era imprescindible en el manual aunque esta aparecía como un mero accesorio. Los contenidos culturales insertos en los manuales mostraban una visión estereotipada de la cultura de cada país, una amalgama de arquetipos que reforzaba la imagen preconcebida del aprendiz sobre la cultura de la lengua meta. Es así como en los métodos audiolinguales de francés se centraban en mostrar la imagen de París o incluir entre las figuras relevantes a Diderot o Balzac sin ninguna relación con el contenido lingüístico que se enseñaba, y en los métodos de enfoque estructural españoles se mostraban imágenes de La Giralda o la Alhambra de Granada, se presentaba a Lorca y Cervantes como figuras imprescindibles y la muestra gastronómica la constituía la sangría y la paella.

Con el enfoque comunicativo la situación cambia y la cultura aparece contextualizada e integrada en los manuales, relegándose la cultura legitimada en pro de la cultura cotidiana en estrecha relación con la lengua.

#### 4.6. MUNDO HISPÁNICO E IMAGEN EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

El Plan curricular del Instituto Cervantes de 1994 proponía los siguientes fines generales para la enseñanza del español (1994: 25):

1. Capacitar a los alumnos para un uso efectivo del español como vehículo de comunicación.
2. Conseguir que los alumnos alcancen un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sean capaces de continuar dicho proceso de forma autónoma una vez finalizado el currículo.
3. Mediante la enseñanza del idioma, promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios.
4. Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

En el tercero de estos fines, se hacía referencia a la transmisión auténtica de la imagen del mundo hispánico mediante la enseñanza del idioma, lejos de cualquier prejuicio o tópico que pudiera desencadenarse.

Los contenidos socioculturales conformaban el bloque temático denominado “Lengua, cultura y sociedad” teniendo entre sus fines el de

- Impulsar una enseñanza que transmita una imagen real y actual de la sociedad española y del mundo hispánico, superando los tópicos y los prejuicios. En este sentido, una de las secciones de este bloque de contenidos propone temas relacionados con los distintos aspectos políticos, sociales y culturales de España y del mundo hispánico en general.

PCIC (1994: 47)

Este bloque de contenidos estaba organizado a su vez en temas, siendo uno de ellos *La España actual y el mundo hispánico*, que se desglosaba en los siguientes epígrafes:

- Organización territorial, política y administrativa: las autonomías, las provincias.
  - Las instituciones: partidos, sindicatos, asociaciones diversas.
  - La vida social y política en el último tercio del siglo XX.
  - Los servicios públicos: sanidad, enseñanza...
  - La cultura actual: las artes, el cine, la literatura, etc.
  - Los medios de comunicación.
  - Relaciones internacionales de España y de otros países del mundo hispánico
- PCIC (1994: 70-71)

La versión renovada del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2011: 365) desarrolla la dimensión cultural en tres inventarios: el de los *Referentes culturales*, el de los *Saberes y comportamientos socioculturales* y el de *Habilidades y actitudes interculturales*, considerando la importancia y relación directa de estos con la lengua en su proyección comunicativa. Así el alumno podría ampliar sus conocimientos, habilidades y actitudes que conforman un modo de competencia intercultural. En este sentido, el Instituto Cervantes manifiesta su interés “por dar a conocer los rasgos característicos de las culturas que conviven en España y en los países de Hispanoamérica”.

**10. REFERENTES CULTURALES**

## Introducción

## Inventario

1. Conocimientos generales de los países hispanos
2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente
3. Productos y creaciones culturales

**11. SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES**

## Introducción

## Inventario

1. Condiciones de vida y organización social
2. Relaciones interpersonales
3. Identidad colectiva y estilo de vida

**12. HABILIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES**

## Introducción

## Inventario

1. Configuración de una identidad cultural plural
2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)
3. Interacción cultural
4. Mediación cultural

Figura 6. *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006: 70)

### En el inventario de *Referentes culturales*

se presenta un tratamiento no solo de los aspectos culturales de la realidad española sino también de aquellos que son más significativos en las culturas de los países hispanos. La enorme riqueza y variedad de la dimensión cultural del mundo hispánico impone, como es lógico, la necesidad de aplicar criterios de selección y pautas del tratamiento del material.

Instituto Cervantes (2011: 365)

Y en efecto este acercamiento al hecho cultural desde la perspectiva del aprendizaje de la enseñanza y aprendizaje de lenguas supone realizar de forma consciente una acotación, ya que

no se pretende ofrecer al alumno todos los aspectos que constituyen la identidad histórica y cultural de una sociedad, ni presentar de forma pormenorizada un desarrollo diacrónico de acontecimientos históricos y culturales. Lejos de cualquier afán de exhaustividad, lo que se pretende es proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad. La formulación y descripción de los contenidos se ha hecho siempre a

partir de grandes enunciados de carácter general que puedan englobar el conjunto de la realidad hispana y sean, pues, válidos para las distintas sociedades y comunidades hispanas.

Instituto Cervantes (2011: 366)

El inventario de *Referentes culturales* no solo recoge los valores factuales, sino las creencias, valores, representaciones y símbolos que fomenten el desarrollo de la competencia intercultural.

Las creencias y valores tienen que ver con el efecto que producen determinados hechos y realidades, en el curso del tiempo, en quienes comparten una misma cultura, es decir, las huellas que dejan en la memoria colectiva los acontecimientos históricos o los productos culturales, el grado en el que son considerados señas de identidad, así como los sentimientos que provocan.

Instituto Cervantes (2011: 367)

En este sentido el PCIC pone como ejemplo el valor que tiene el río en la cultura hispánica y la simbología que encierra, se trata de que el alumno no solo aprenda los nombres de los ríos principales sino que comprenda lo que supone para la identidad de los pueblos, sus valores, visión del mundo y la forma de comunicarse.

Las imágenes, ideas y conceptos que suelen asociarse con los hechos, las realidades y los productos culturales se transmiten en forma de representaciones y símbolos conocidos y compartidos por una sociedad. Puede tratarse de monumentos emblemáticos, de fragmentos de obras literarias («En un lugar de la Mancha [...]»), de símbolos de la identidad colectiva (la fauna y la flora que se erige en símbolo de una ciudad o un país, como el quetzal, en Guatemala, o la orquídea en Colombia), etc. Y puede tratarse, también, de los símbolos o iconos que conforman la realidad cotidiana (como el logo que se utiliza en diferentes ciudades para identificar el metro, por ejemplo).

Instituto Cervantes (2011: 367)

El inventario recoge así aquellos conocimientos que suponen al alumno no solo su enriquecimiento cultural sino que favorezcan el desarrollo de su competencia intercultural y que sean pertinentes para el aprendizaje de la lengua. El perteneciente a los *Referentes culturales* se organiza en diferentes

apartados, siendo el primero de estos el dedicado a los “conocimientos generales de los países hispanos” donde convergen diferentes contenidos factuales relacionados con “las características geográficas, demográficas, económicas, políticas, etc. de los países hispanos” así como “creencias y valores, representaciones y símbolos asociados a hechos y realidades culturales” (Instituto Cervantes 2011: 369).

El segundo apartado, “acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente”, recoge hitos históricos y personalidades relevantes del mundo hispánico, “que personalizan y simbolizan la historia de estos países”. El tercero de ellos, denominado “productos y creaciones culturales” engloba las diferentes expresiones artísticas con especial dedicación al cine y a la literatura, dado que constituyen una base de material significativa.

#### 4.6.1. SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES

A diferencia del inventario de *Referentes culturales*, el dedicado a los *Saberes y comportamientos socioculturales* se refiere solo a España y no al resto de los países del mundo hispano debido a la complejidad de abarcar la gran cantidad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países del mundo hispánico (Instituto Cervantes 2011: 399-400):

La selección y la gradación de los contenidos socioculturales requieren un conocimiento de primera mano de los aspectos que constituyen la vida cotidiana, los usos y las costumbres, el estilo de vidas, etc., de una determinada comunidad y el acceso a este conocimiento no es posible, como sucede con los referentes culturales, desde un fondo meramente documental.

La inviabilidad y complejidad podría resolverse mediante proyectos futuros que analicen los aspectos socioculturales relevantes de los países de Hispanoamérica y aporten nuevos datos con fines pedagógicos.



El inventario de *saberes* responden a preguntas como “qué es, dónde, cuándo, cómo, quién” para rituales sociales como merendar y contiene además “las descripciones de categorías y formas de organización que la sociedad tiene establecidas en su vida cotidiana”. Asimismo a estos se asocian una serie de creencias y valores que se relacionan

con las ideas, los prejuicios, las convicciones, los estereotipos, etc. que se imponen con fuerza de verdad a los miembros de un grupo social, así como los sentimientos que los grupos manifiestan hacia tales aspectos, el grado en que son considerados señas de identidad de la propia cultura, etc..

Instituto Cervantes (2011: 400)

El inventario se divide en tres apartados:

1. Condiciones de vida y organización social.
2. Relaciones Interpersonales.
3. Identidad colectiva y estilo de vida.

#### 4.6.2. HABILIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES

En el inventario de “Habilidades y actitudes interculturales” los procedimientos “permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural” (PCIC 2011: 447). El alumno deberá adquirir las habilidades que lo capaciten para “observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros y estereotipos” (2011: 448). Asimismo se divide en los siguientes apartados:

1. Configuración de una identidad cultural plural.

2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales).
3. Interacción cultural.
4. Mediación cultural.

#### 4.7. LA VISIÓN CULTURAL DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

El *Marco Común Europeo de referencia* (2006: 1) considera entre sus descriptores no solo el conocimiento de la lengua sino el del contexto cultural donde se sitúa la misma. Entre las medidas generales se considera como necesidad el alcance de “una comprensión más y más profunda de la forma de vida y las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales” (2006: 3). Reconoce además la diversidad entre los pueblos y el cuidado que hay que establecer a la hora de tratar en el aula las destrezas interculturales. Valora asimismo la proyección de las imágenes folklóricas de un país como motivadoras, sobre todo en la enseñanza de lenguas a niños, que a menudo suele corresponderse con la autoimagen del país aunque los estereotipos poseen poca relación con la realidad de la mayoría de la población. Lo ideal sería encontrar el equilibrio:

6.4.6.2. La posición respecto al conocimiento sociocultural y al desarrollo de las destrezas interculturales es un tanto diferente. En algunos aspectos, los pueblos europeos parece que comparten una cultura común. En otros aspectos, existe una considerable diversidad, no sólo entre una y otra nación, sino también entre regiones, clases, comunidades étnicas, sexos, etc. Hay que analizar cuidadosamente la representación de la cultura objeto de estudio y la elección del grupo o grupos sociales en los que centrarse. ¿Hay lugar para los estereotipos pintorescos y folclóricos, generalmente arcaicos, que se pueden encontrar en los libros ilustrados para niños (los zuecos y los molinos holandeses, las casas de campo inglesas que tienen tejados de paja y rosas alrededor de la puerta)? Estas imágenes atraen la imaginación y pueden ser motivadoras sobre todo para los niños pequeños. A menudo se corresponden de alguna manera con la imagen que el país en cuestión tiene de sí mismo y se conservan y se fomentan en las fiestas populares. Si es así, se pueden presentar bajo esa

perspectiva. Estos estereotipos tienen muy poca relación con la vida diaria de la gran mayoría de la población. Se debería encontrar un equilibrio en función de la meta educativa global que pretende el desarrollo de la competencia pluricultural del alumno.

MCER (2006: 142)

El MCER reconoce la importancia del conocimiento sociocultural por parte del alumno, que requiere una atención especial ya que es muy probable que dichos conocimientos no se hallen dentro de la experiencia previa del discente y por tanto, esté distorsionado por estereotipos. Las características distintas de una sociedad –en el caso del MCER la europea– podrían ordenarse de esta forma (2006: 100):

1. La vida diaria; por ejemplo:
  - Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
  - Días festivos.
  - Horas y prácticas de trabajo.
  - Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
2. Las condiciones de vida; por ejemplo:
  - Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales).
  - Condiciones de la vivienda.
  - Medidas y acuerdos de asistencia social.
3. Las relaciones personales, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:
  - Estructura social y las relaciones entre sus miembros.
  - Relaciones entre sexos.
  - Estructuras y relaciones familiares.
  - Relaciones entre generaciones.
  - Relaciones en situaciones de trabajo.
  - Relaciones con la autoridad, con la Administración...
  - Relaciones de raza y comunidad.
  - Relaciones entre grupos políticos y religiosos.
4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como los siguientes:
  - Clase social.
  - Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).
  - Riqueza (ingresos y herencia).
  - Culturas regionales.
  - Seguridad.
  - Instituciones.
  - Tradición y cambio social.
  - Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.
  - Minorías (étnicas y religiosas).
  - Identidad nacional.

- Países, estados y pueblos extranjeros.
  - Política.
  - Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).
  - Religión.
  - Humor.
5. El lenguaje corporal. El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.
6. Las convenciones sociales (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:
- Puntualidad.
  - Regalos.
  - Vestidos.
  - Aperitivos, bebidas, comidas.
  - Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.
  - Duración de la estancia.
  - Despedida.
7. El comportamiento ritual en áreas como las siguientes:
- Ceremonias y prácticas religiosas.
  - Nacimiento, matrimonio y muerte.
  - Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
  - Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

El conocimiento tanto del mundo de origen como del mundo de la lengua meta así como las relaciones entre estos crean una *consciencia intercultural* en el alumno. Este acercamiento e interés hacia los otros pueblos, la comprensión y apreciación de la diversidad supone “una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales” (MCER 2006: 101).

## 5. LA IMAGEN DE LOS PAÍSES QUE CONFORMAN EL MUNDO HISPÁNICO

### 5.1. INTRODUCCIÓN

Una vez que se ha realizado una aproximación al concepto de mundo hispánico como idea que engloba diferentes países y definido el concepto de imagen se procederá a realizar un recorrido histórico de la imagen que se ha establecido de estos a lo largo del tiempo ya sea por separado o en su conjunto. La imagen de los países podría asimismo interpretarse desde la perspectiva de los análisis sociopsicológicos de las relaciones internacionales o incluso desde las actitudes que suscitan a las personas tales relaciones y los diferentes países (Noya 2013: 43). Kelman define la imagen de un país como “su representación estructurada dentro de un sistema cognitivo individual”<sup>20</sup> y según Boulding (1959: 122) la imagen es el resultado de experiencias pasadas, percepciones presentes y de expectativas futuras a la que se sumarían las reacciones que producen las relaciones internacionales, cuyos posibles efectos tanto positivos como negativos podría distar bastante de la realidad del país que se percibe.

El estudio del concepto del mundo hispánico ha de realizarse partiendo de la cuestión de que a pesar de que se define como unidad, el mundo hispánico es un conglomerado ecléctico de países diferentes pese al pasado común, lengua e historia que los unen. La realidad venezolana será bien distinta a la realidad argentina, el ciudadano mexicano no tendrá las mismas costumbres que el ciudadano de Colombia... aunque los referentes por los que se designa a cada uno de estos países sigan no solo estereotipados sino que en ocasiones posean

---

<sup>20</sup> Citado por Noya (2013: 43)

indicios de error (por ejemplo, el caso de la tortilla española que no es la mexicana o el sombrero mexicano que no es el español). Hay que tener en cuenta que los países que conforman el mundo hispánico resultan a veces totalmente desconocidos o exóticos ante la mirada<sup>21</sup> de los ciudadanos de otros países que no saben situarlos muchas veces en un mapa<sup>22</sup>. Probablemente haya que deshacerse de esa idea etnocentrista que presupone que el resto de los nacionales de esos países deba fijarse en nosotros de la misma manera que nosotros no siempre ponemos la vista en todos ellos. Jervis (1976) realizó investigaciones sobre el influjo del papel de las percepciones en las relaciones internacionales que motivó a Hofstätter a dar una serie de pautas sobre el efecto inducido de las imágenes<sup>23</sup>:

1. Cuanto más similares sean los estereotipos, más fácil será el entendimiento entre dos naciones.
2. Cuanto más parecida a la suya propia sea la imagen que un país tiene de otro, mayor será la probabilidad de entendimiento entre las dos.
3. Cuanto mayor sea la semejanza entre las imágenes que dos naciones tienen de una tercera, mayor será la probabilidad de comunicación entre esas dos naciones.

Noya (2013: 45) menciona otros estudios y teorías sobre la imagen de los países, como el que realizó Hewstone en 1986 sobre el impacto de la imagen en Europa y la influencia que poseen unos países sobre otros a la hora de legitimar la UE, el de Boulding sobre la experiencia ante la frustración causadas por el hecho de que nuestras expectativas no cuadren necesariamente con la imagen y que en lugar de realizar una revisión de esta no la cambiemos. El estudio de

---

<sup>21</sup> Las imágenes proyectadas a veces en los medios de comunicación pueden dar lugares a equívocos: en [http://cultura.elpais.com/cultura/2013/05/08/television/1368003808\\_136800.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2013/05/08/television/1368003808_136800.html)

<sup>22</sup> [http://www.elconfidencial.com/multimedia/album/mundo/2013-11-29/asi-de-mal-nos-situan-los-estadounidenses-en-el-mapa\\_60185/](http://www.elconfidencial.com/multimedia/album/mundo/2013-11-29/asi-de-mal-nos-situan-los-estadounidenses-en-el-mapa_60185/)

<sup>23</sup> En Noya (2013: 44)

Ucelay-Da Cal (1999: 24) revela la dificultad que entraña el concepto de imagen, pues los propios los espejos reflejan la realidad al revés del que se mira en ellos y en el caso de las imágenes, al ser mentales y sociales poseen la cualidad de ser interactivas y el observador puede retocar la proyección de la suya propia.

Lamos de Espinosa resume en diez los procesos y componentes básicos asociados a las diferentes imágenes<sup>24</sup>:

1. *Descontextualización*. Una serie de rasgos, abstraídos de su ambiente y descontextualizados, que se resaltan y destaca normalmente por su contraste y marcada singularidad en comparación con la autoimagen.
2. *Hibridación*. Además, y conjuntamente con esos rasgos (que son “hechos” descontextualizados y contruidos), se mezclan todo tipo de referencias culturales como personajes literarios y rasgos icónicos o arquitectónicos.
3. *Iconicidad*. Los elementos así extraídos son de todo tipo: personajes o caracteres, costumbres, fiestas, monumentos, ciudades, etc. Pero se caracterizan siempre por un fuerte contenido icónico o paisajístico. Son imágenes mentales, en su sentido literal que pueden ser visualizadas, que entran por los ojos y sintetizan en un solo icono una gran cantidad de información y sentimientos. Es pensamiento icónico y holístico, ni lógico ni lineal.
4. *Generalización*. Los rasgos o “hechos” son claramente exagerados, no sólo por su descontextualización, sino también porque son generalizados a todo un conjunto. El conjunto de rasgos abstraídos debe poder aplicarse a la totalidad si se quiere que tenga una utilidad de guía u orientación de la conducta.
5. *Inconsistencia*. Los rasgos, estereotipos o imágenes así abstraídos no constituyen un conjunto unitario sino que, al contrario, son plurales e incoherentes de modo que su yuxtaposición es más un *patchwork* de retazos cosidos malamente que un conjunto homogéneo u orgánico. Y cuanto mayor es la distancia respecto a la realidad a la que se refiere la imagen, más probable es la convivencia de elementos contradictorios y la inconsistencia.
6. *Economía libidinal*. En todo caso, rasgos, emblemas culturales o paisajes no son neutros sino que, por el contrario, están fuertemente cargados de valores o emociones, más o menos intensos, pero siempre positivos o negativos. No operan sólo a través del intelecto o la razón, sino de las pasiones y los sentimientos, de manera que lo que connotan es tan importante como lo que denotan. Y por eso hablamos de imágenes, y no de percepciones o conocimiento. Son, pues, productos de la economía de pensamiento, pero también de la economía libidinal.
7. *Cosificación*. El resultado es sustituir la realidad por esas imágenes, que acaban cobrando más vida que ella misma. Al actuar como filtro cognitivo, el estereotipo sólo permite percibir aquello que está en concordancia con el mismo, rechazando el

---

<sup>24</sup> En Noya (2013: 48-49)

resto como “ruido” o incoherencia. Pero, además, al ser compartidos por otros nacionales, los estereotipos mutuos se refuerzan unos a otros.

8. *Profecías que se autocumplen.* El principio de Thomas (“si los hombres definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias”) parece especialmente relevante en el campo de las imágenes de los países. En consecuencia, las imágenes de los países tienden a autoalimentarse y reproducirse para convertirse en profecías que se autocumplen. La consecuencia es la estabilidad y *longue durée* de unas representaciones y categorizaciones que tienen a perpetuarse en el tiempo.
9. *Otro generalizado.* Hay una dialéctica entre la imagen exterior y la imagen que tenemos de nosotros mismos. Por un lado, la autoimagen es en gran medida la imagen que me devuelve el espejo del otro. Uno acaba siendo lo que los demás le dicen que es, un reflejo en su mirada, una mirada sesgada y distorsionada; pero es el único espejo que se tiene, pues nunca hay una mirada neutral, un punto arquimédeo. De este modo, mi imagen entre los otros que yo considero relevantes, con los que me comparo, se convierte en la imagen que yo tengo de mí mismo.
10. *Efecto Pigmalión.* Puesto que nosotros también sabemos lo que los extranjeros esperan de nosotros, tratamos de cumplir esas expectativas y hacemos que la imagen se transforme en realidad. Es el efecto Pigmalión, resultante de la interacción entre las expectativas y el comportamiento que tan bien reflejaba una película como *Bienvenido Mr. Marshall*.

Cabría preguntarse entonces por qué unos países poseen una mejor imagen que otros. Ante esta pregunta, Inghant (1991: 147) considera tres variables que influyen en ello de mayor a menor medida: el nivel de desarrollo económico, el aprendizaje social, es decir, las experiencias históricas y la interacción entre las naciones como la paz y la guerra, y por último, los lazos primordiales, entre ellos la raza, la religión y la lengua. Esta última es la única variable primordial pero por ser un elemento fundamental en la comunicación más que como elemento de identificación grupal.

A estos análisis se podrían añadir también la teoría de “CountryRep” de Simon Anholt quien considera las imágenes de los países como multidimensionales y a partir de los resultados de un análisis de factores los agrupa en tres dimensiones de la reputación de un país: la calidad de vida, la economía y cultura avanzada y un gobierno eficaz.



## 5.2. LA IMAGEN DEL MUNDO HISPÁNICO A LO LARGO DE LA HISTORIA

Los historiadores se han centrado mayoritariamente en los estudios referentes a la imagen de España, sin embargo, en los últimos años se están realizando estudios sobre las diferentes naciones y los diferentes gobiernos han realizado campañas para la promoción e impulso de la marca-país<sup>25</sup>. Para evitar que se produzca un sesgo en nuestra investigación, realizaremos un breve recorrido con los datos históricos más relevantes en cuanto a la conformación de la imagen del mundo hispánico, comenzando por las primeras impresiones que otros pueblos narraban sobre España, a lo que cabría añadir aquellas dadas a partir de la llegada de los primeros colonos a tierras americanas. En palabras de Noya, (2013: 57) “España no solo fue una de las primeras naciones-Estado europeas sino además una de las primeras naciones en poseer una imagen clara y distinta”. Los historiadores han periodizado la imagen del país en diversas etapas y una de las más conocidas es la de García Cárcel que divide entre “la leyenda negra”, en tiempos de Reforma; “la leyenda rosa” de la Contrarreforma, y “la leyenda amarilla”, en el Romanticismo.

### 5.2.1. LA IMAGEN DE ESPAÑA DURANTE LA ANTIGUA GRECIA

Fueron los griegos los que comenzaron a emplear el término *βάρβαρος* (bárbaro) para referirse a aquellos ciudadanos foráneos que no se expresaban en la koiné, no obstante, en las alusiones escritas sobre la que denominaban Iberia no se percibían connotaciones peyorativas. De hecho, estas referencias

---

<sup>25</sup> España impulsó su propia marca en el año 2002, mismo año que se comenzó a impulsar la Marca Perú peruano en 2002 y dos años más tarde sucedería lo mismo con Colombia (Delgadillo Pardo 2016:14). En 2011 el gobierno costarricense haría lo mismo con la Marca Costa-Rica impulsadas bajo la denominación *Esencial Costa Rica*.

poseían una gran cantidad de mitos relacionados con la muerte y la resurrección a los que se unía su ubicación en el extremo del mundo que a su vez la convertía en escenario propicio para situar la aventura de un héroe en un lugar rico de metales preciosos, la España de aquel entonces era imaginada como una región fantástica donde se encontraban el Jardín de las Hespérides, las Islas Afortunadas, la Atlántida, las Casitérides... (Garcés Blázquez y Vicente Ródenas 2013: 10).

### 5.2.2. LA IMAGEN DE ESPAÑA DURANTE EL IMPERIO ROMANO

Se conocían tópicos o estereotipos de Hispania allá por el año 77, cuando Plinio el Viejo la describía como una región árida y desértica. Incluso existían leyendas que narraban la existencia de ardillas de España, aunque de la que se tiene fe es de aquella que relaciona el origen etimológico de la palabra Hispania como tierra de conejos (Garcés Blázquez y Vicente Ródenas 2013: 11).

La idílica Iberia se había transformado en la cruenta Hispania romana debido a las sucesivas luchas y batallas entre cartagineses, hispanos y romanos que tiñeron lo hispano de ferocidad y lucha aunque también falta de disciplina. Una vez llegada la paz, la imagen negativa se convierte en positiva gracias a las *Laudes Hispaniae* (*Alabanzas de Hispania*) aunque en este sentido parece ser que al igual que ocurre hoy en día la imagen de Hispania se reducía a Andalucía y al Mediterráneo. Hispania era tierra de grandes emperadores y literatos y Marcial cantaba las virtudes de esta tierra apartada de Roma a modo de “*beatus ille*” (Garcés Blázquez y Vicente Ródenas 2013: 11-12).

### 5.2.3. LA IMAGEN MEDIEVAL DE ESPAÑA

Una de las primeras impresiones de España fueron las descritas por los peregrinos del Camino de Santiago, que ofrecía una imagen pobre de los pueblos hispanos del norte, considerando bárbaros y xenófobos a vascos y navarros y describiendo Castilla como una región pobre y con habitantes llenos de perversidades. A esta imagen se une aquella de las Cruzadas en Europa y la de la Reconquista, la mala relación con lo musulmán hará que se emplee el epíteto *marrano* contra los hispanos, como fue el caso de los aragoneses en Italia. Habría que preguntarse según Garcés y Vicente (2013: 13) si la imagen de convivencia de las tres culturas fue una realidad o una idealización romántica, aunque Alfonso X decía: “somos, tan bien de moros como de cristianos, et aun de judíos si acaeciese”<sup>26</sup>.

El apasionamiento exagerado del español de la época medieval era uno de los componentes de su exotismo. Físicamente al hombre español se le describía como pequeño, de cabello y tez oscura con rasgos meridionales, en cuanto a la moral se le relacionaba con lo judío y lo morisco e incluso Paulo IV y Julio II llegaban a tacharlos de herejes (Noya 2013: 58).

### 5.2.4. EL NACIMIENTO DE LA LEYENDA NEGRA

No se sabe a ciencia cierta cuando nació el término *leyenda negra*, que comenzó a difundirse gracias a Julián Juderías en 1914 aunque el término ya había sido empleado anteriormente por la escritora gallega Emilia Pardo Bazán durante una conferencia titulada “La España de ayer y de hoy” en 1894<sup>27</sup> y por

---

<sup>26</sup> Citado por Garcés y Vicente (2013: 13).

<sup>27</sup> Esta fecha coincide precisamente con el Desastre del 98. Esta leyenda según Julián Juderías (1914) había empezado a difundirse en el siglo XVI y realmente no había dejado de utilizarse en contra de

Vicente Blasco Ibáñez en sus conferencias en París en 1899 y Buenos Aires en 1909 respectivamente (Español Bouché 2014: XIX).

La opinión negativa contra lo español y sus acciones tienen su origen en el siglo XVI<sup>28</sup>. Así es como el diccionario de la *Real Academia Española* en 1984 definía por primera vez el término leyenda negra como: «nombre con que se designa a determinada opinión antiespañola, que surgió en el siglo XVI por la política española en Italia, Alemania y Países Bajos, y en la colonización de América»<sup>29</sup>, en la edición de 2001 lo haría como: “opinión contra lo español difundida a partir del siglo XVI” y en la más reciente como “relato desfavorable y generalmente infundado sobre alguien o algo. La leyenda negra española”.

Una serie de acontecimientos estigmatizarán la imagen de España de la época: la conquista de América, la expulsión de árabes y judíos, el antagonismo religioso entre protestantes y católicos y la pugna por la hegemonía entre Francia y los Habsburgo. Esta serie de hechos configurarían la llamada Leyenda Negra, que se forja en tiempos de Felipe II cuando el país se convierte en una potencia amenazadora para sus vecinos (Noya 2013: 59). El teatro sirvió como medio para exportar la imagen del cruel soldado español, imagen de poder y violencia. A pesar de esto, durante esta época el español era una de las lenguas que aprendían las capas cultas de la sociedad italiana o francesa y la literatura española era apreciada en Francia. No obstante también es cierto que en cuentos italianos de la época el personaje que comete sacrilegios es un moro o judío español, que no abandonó la imagen de España durante siglos. En

---

los españoles desde entonces y más especialmente en los momentos críticos del país. Existían otras expresiones desde aquel entonces como “el problema de España” y el debate de “las dos Españas” o incluso de una “Tercera España”.

<sup>28</sup> Pierre Chaunu considera que La Leyenda Negra podría ser la imagen exterior de España tal y como España se percibe ya que se ha magnificado más en España que en el extranjero.

<sup>29</sup> *Diccionario de la lengua española*, vigésima edición, edición manual, Madrid 1984, pág. 1303.

algunos textos aparecían burlas en cuanto al físico del español, que se le describía de tez olivácea y cadavérica fruto de las mezclas raciales que se habían dado en la península (2013: 15).

Existía pues una imagen contrastada de España en Francia y en Italia donde se producían diversas contradicciones en cuanto a lo español: a la imagen inquisidora del español se anteponía la imagen positiva de *El cortesano ideal* de Castiglione que incluso debía dominar el español.

#### 5.2.5. LA IMAGEN DE TIERRAS AMERICANAS

Antes de llegar al Nuevo Mundo existía por parte de los europeos elucubraciones sobre lo que podría hallarse en lo que llamaban las Indias y la búsqueda del paraíso perdido y su hallazgo se convirtió en una de las imágenes de Latinoamérica que aunque cuestionable perdura hasta nuestros días. Martínez (2007: 51) Lo que *a priori* era una utopía o una idea se hizo realidad con la llegada a tierras americanas de Cristóbal Colón, y a las representaciones cartográficas ya existentes se fueron uniendo otras más precisas fruto de las primeras navegaciones. Las primeras crónicas de Indias fueron realizadas primero por los mismos descubridores y más tarde por los misioneros (del Pino-Díaz 2009: 106) en un afán de legitimar sus descubrimientos y obtener apoyos comerciales.

Amodio (1993: 149) señala que parece que no hubo mucho interés ni en España ni en Portugal sobre lo que sucedía en las colonias. En el caso español en 1573 comienza tal interés mediante las *Ordenanzas reales sobre poblaciones y descubrimientos*, aunque en el caso de los funcionarios y conquistadores que se hallaban allí sí que existía preocupación por describir lo encontrado y comunicarlo como es el caso de las instrucciones de Diego Velázquez a Hernán

Cortés en 1518 y de Cortés para Álvaro de Saavedra Cerón en 1527. Durante buena parte de la primera mitad del siglo XVI el único escrito que circulaba en España sobre las Indias fue la descripción del primer viaje de Colón inserta en la *Primera década* de Pedro Mártir de Anglería (1511) escrita en latín y paradójicamente traducidas a otras lenguas europeas antes que al español (Amodio 1993: 150).

Estos testimonios de este encuentro con el otro no solían venir acompañados de ilustraciones en las versiones españolas (Colón, Mártir, Vesputio, Cortés...) sino en las europeas, sobre todo en las alemanas, país donde nació la imprenta (del Pino-Díaz 2009: 109). En Italia y en concreto en Venecia hubo un gran interés por los acontecimientos ocurridos en el Nuevo Mundo y se realizaron publicaciones como las de Las crónicas de Fernández de Oviedo,<sup>30</sup> Cieza de León<sup>31</sup> (1554), López de Gómara (1554) y Antonio de Herrera llevaban grabados que reproducían vagamente ciudades o paisajes tópicos que muy a menudo se reutilizaban dentro de la misma obra. Fernández de Oviedo es dentro de estos autores una excepción, pues no solo narra sus experiencias en el Nuevo Mundo, sino que también era autor de sus propios grabados.

Los misioneros P. Gregorio García y Josef de Acosta nos dejaron obras de gran relevancia, el *Origen de los indios del nuevo mundo e indias occidentales* (1607) y la *Historia natural y moral de las Indias* (1590) respectivamente, traducidas a otras lenguas.

---

<sup>30</sup> Sumario de 1526 e *Historia* de 1535 y 1547 (del Pino 2009: 109)

<sup>31</sup> Amodio (1993: 151) “las únicas imágenes gráficas que circularon durante el siglo XVI estaban contenidas en la *Primera parte de la Crónica del Perú* de Pedro Cieza de León publicada en 1553, más algunas incisiones sobre el mismo tema contenidas en *La Historia general de los hechos de los castellanos en las islas i tierra firme del mar Océano* de Antonio Herrera, publicada en Madrid en 1615 [...]. A esta pocas imágenes es necesario agregar algunas otras representaciones pictóricas de finales de ese siglo donde vemos a una india americana como alegoría del continente americano”.

Josef de Acosta en su *Historia natural y moral de las Indias* (1590) se cuestiona al igual que el P. Gregorio García el origen de los indios, aunque en su caso llega a la conclusión en el capítulo XXIV que el origen no puede averiguarse y en el capítulo XXV tacha de mentiras las leyendas que los indios utilizan para contar su propio origen. En el libro segundo la descripción realizada es sobre la meteorología a la que añade en el libro tercero la descripción de diferentes accidentes geográficos y especiales fenómenos –es pionera su descripción del soroche producido al subir la Puna peruana–; en el libro IV describe la riqueza y abundancia de metales, la flora y la fauna y cita algunos alimentos propios de América como el cacao, el plátano y describe animales como los micos y los guanacos. El libro V está dedicado a las creencias y ritos; el capítulo XXVIII describe las danzas, bailes e instrumentos musicales; el libro VI trata diversos aspectos de la civilización como el calendario, las obras públicas, la economía, la política, el arte y la danza; en el libro VII se relatan diversas guerras, la fundación de México así como la entrada de los españoles al país.

El P. Gregorio García dedica una serie de capítulos de su obra a la comparativa entre el indio y el judío entre los que establece una serie de semejanzas como la timidez y la cobardía o el parentesco físico, pues ambos poseían nariz grande, la incredulidad, el modo de hablar y la pronunciación gutural, la ingratitud, la poca caridad con los pobres y enfermos, la idolatría y la forma de vestir con túnica o camiseta, “que es como un sobrepelliz sin mangas”. Considera a indios y judíos parecidos en cuanto a las costumbres, como el hecho de alzar la mano al cielo cuando afirman o juran o incluso el hecho de referirse a parientes de segundo o tercer grado con el apelativo hermano, la construcción de casas en adobe y paja, los enterramientos en el monte y el sacrificio de niños. A estas descripciones la consideración de ambos como perezosos y con poco afán para trabajar, asimismo señala también como similitud el hecho de besarse la cara para mostrar la paz o el viaje o éxodo que

tanto el pueblo indio mexicano como el judío tuvo que realizar (García 1607: 221). No obstante, a partir del capítulo IV expone una serie de objeciones a esta teoría del parentesco, entre ellos, que el pueblo judío era linda gente de entendimiento, dispuesta y de buen rostro y estimada, algo de lo que carecían los indios, que eran feos y de torpe entendimiento. La imagen del indio estaría menospreciada, el indio es un ser inferior al europeo e incluso al tan denostado judío.

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos.

Quijano, A. (2000: 202)

Altmann (1995: 479) describe la imagen de América Latina en la literatura alemana de la época y destaca la aparición de relatos de canibalismo en algunos de los textos. La imagen del indio presentaba cuatro características principales:

- 1º) La desnudez o vestimenta escasa que se relacionaba con impudor libertino y excesos sexuales.
- 2º) La superstición el presunto ateísmo, considerado como adoración satánica.
- 3º) Anarquía indisciplinada y sin orden social.
- 4º) Canibalismo, rasgo que causó resentimiento y rechazo entre los europeos.

Esta imagen negativa del indio ha perdurado hasta nuestros días con alguna excepción durante la Ilustración gracias a los trabajos de investigación de Humboldt –que no tuvieron una real repercusión en otros intelectuales– que se unía al caso de Inglaterra y Francia donde en estos países predominaba la



imagen positiva del indio como “buen salvaje” gracias a Montesquieu y Rousseau (Altmann 1995: 481).

Según Braulio Rojas (2007: 242) otras de las figuras de este imaginario indoamericano era la de la amazona:

Ella se instituirá como la imagen canónica de la americanía; mujer desnuda, de larga cabellera suelta al viento, montada en un gigantesco cocodrilo rodeado de cabezas cortadas, armada de un arco y una carcaj: imagen de lo salvaje, del canibalismo y de la exuberante riqueza del Nuevo Mundo.

Y esta misma imagen es la que para Cesare Ripa representaría América:

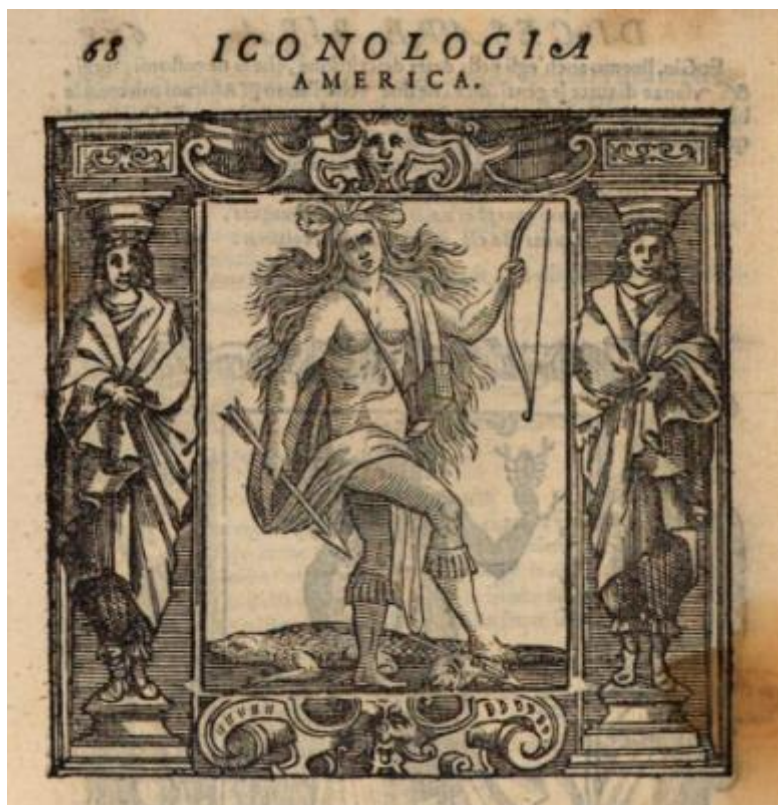


Figura 7. C. Ripa, “Allegoria di America”, Siena, Eredi di Matteo Florimi, 1613, II tomo, p. 68.

Mujer desnuda y de color oscuro, mezclado de amarillo. Será fiera de rostro, y ha de llevar un velo jaspeado de diversos colores que le cae de los hombros cruzándole todo el cuerpo, hasta cubrírle enteramente las vergüenzas. Sus cabellos han de aparecer revueltos y esparcidos, poniéndosele alrededor de todo su cuerpo un bello y artificioso ornamento, todo él hecho de plumas de muy diversos colores. Con la izquierda ha de sostener un arco, y una flecha con la diestra, poniéndosele al costado una bolsa o carcaj bien provista de flechas, así como bajo sus pies una cabeza humana

traspasada por alguna de las saetas que digo. En tierra y al otro lado se pintará algún lagarto o un caimán de desmesurado tamaño... El cráneo humano que aplasta con los pies muestra bien a las claras cómo aquellas gentes, dadas a la barbarie, acostumbran generalmente a alimentarse de carne humana, comiéndose a aquellos hombres que han vencido en la guerra, así como a los esclavos que compran y otras diversas víctimas, según las ocasiones. En cuanto al Lagarto o Caimán es un animal muy notable y abundante en esta parte del Mundo, siendo tan grandes y fieros que devoran a los restantes animales y aún a los hombres en ciertas ocasiones... (Ripa, 2002, 1613, pp. 108-109).

Braulio Rojas (2012: 244) considera que la imagen de América fue progresivamente cambiando y aquello “que se tenía por conocimiento cierto en los siglos XV y XVI y gran parte del XVII, pasa a ser considerado mito o fantasía, cuando mucho, si no simple patraña, en los siglos XVIII y XIX”.

#### 5.2.6. LA IMAGEN DE LAS INDIAS

En 1552 Fray Bartolomé de las Casas escribe su *Brevísima Relación de la destrucción de las Indias*, y de este texto poseemos las primeras descripciones sobre tierras americanas y sus habitantes. Narraba Fray Bartolomé que “puso Dios en aquellas tierras todo el golpe o la mayor cantidad de todo el linaje humano” y comparándola con el cristiano español dice:

todas estas universas e infinitas gentes a toto género crió Dios los más simples, sin maldades ni dobleces, obedientísimas y fidelísimas a sus señores naturales e a los cristianos a quien sirve; más humildes más pacientes, más pacíficas e quietas, sin rencillas ni bollicios, no rijosos, no querulosos, sin rencores, sin odios, sin desear venganzas, que hay en el mundo.

*Brevísima Relación de la destrucción de las Indias* (1522: 32)

Asimismo los habitantes de las Indias eran gentes delicadas, paupérrimas aunque ello no les hacía ambiciosas ni codiciosas. Las describe desnudas, en

cueros, limpios y capaces para toda buena doctrina, “ovejas mansas” que se contraponen a los españoles que son como “lobos e tigres y leones cruelísimos”.

Describe Fray Bartolomé la Isla de Cuba como casi toda despoblada y tan extensa como la distancia existente de Roma a Valladolid, al igual que ocurría con la Isla de San Juan y la de Jamaica también asoladas por la devastadora masacre de los españoles.

Asimismo, Juan Ginés de Sepúlveda (1525) hacía notar en sus *Tratados Políticos* la predisposición bélica del español que comparaba con los turcos y dejaba en mejor posición.

#### 5.2.7. LA IMAGEN DE ESPAÑA DURANTE EL BARROCO

Es durante esta época según Garcés y Vicente (2013: 15) cuando nacen los tópicos de las actuales Comunidades Autónomas o regiones debido a las penurias y tensiones sociales que reinaban en el período. Es así como nace la imagen del místico gallego, la avaricia de los catalanes (aunque ya había sido descrita por el mismo Dante), el apelativo *montañés* para los cántabros y las burlas ante el habla andaluza o vasca.

De esta época datan los primeros textos de españoles vistos por sí mismos con visiones claramente críticas como consecuencia de la decadencia histórica que se vislumbraba. En obras de escritores como Gracián, Saavedra Fajardo y Lope todavía se observaba la grandeza y el orgullo del español que poseía conciencia de ser todavía dueño de ese gran Imperio donde no se ponía el sol.

Los españoles aman la religión y la justicia, son constantes en los trabajos, profundos en los consejos, y así, tardos en la ejecución. Tan altivos, que ni los desvanece la fortuna próspera ni los humilla la adversa. Esto, que en ellos es nativa gloria y relación de ánimo, se atribuye a soberbia y desprecio de las demás naciones, siendo la que más

bien se halla con todas y más las estima, y la que más obedece a la razón y depone con ella más fácilmente sus afectos o pasiones<sup>32</sup>.

Aunque los extranjeros según se lee en el *Criticón* de Baltasar Gracián (1651) debían guardarse de los vinos españoles, de su sol abrasador y de sus femeniles lunas que enloquecían. El concepto de España, primera provincia de Europa donde reinaba la soberbia, no era ni bueno ni malo, sino agri dulce.

No obstante, la preocupación del español por sí mismo se convertirá en obsesión en el siglo XVII debido al declive en el que comenzaba a caer la nación (Abellán 1986: 12).

No me puedes negar que son los españoles muy bizarros.

- Sí, pero de ahí les nace el ser altivos. Son muy juiciosos, no tan ingeniosos; son valientes, pero tardos; son leones, mas con cuartana; muy generosos, y aun perdidos; parcos en el comer y sobrios en el beber, pero superfluos en el vestir; abrazan todos los extranjeros, pero no estiman los propios; no son muy crecidos de cuerpo, pero de grande ánimo; son poco apasionados por su patria, y trasplantados son mejores; son muy allegados a la razón, pero arrimados a su dictamen; no son muy devotos, pero tenaces de su religión. Y absolutamente es la primera nación de Europa: odiada, porque envidiada”.

Gracián, *El criticón*.

#### 5.2.8. ILUSTRACIÓN

Durante la Ilustración predominarán dos imágenes de una España decadente: la francesa y la inglesa. La primera de ellas más vaga y satírica y la otra más minuciosa y moralizadora. Fue en esta época cuando la Enciclopedia francesa se ensañaba contra España, país que pareciera que no tenía nada salvable: el español era perezoso, lleno de orgullo<sup>33</sup>, pueblo lleno de vicios. El artículo sobre la guitarra la definía como el mejor símbolo del país,

---

<sup>32</sup> Diego Saavedra Fajardo. *Idea de un príncipe político cristiano*

<sup>33</sup> “Uno de los defectos de la nación española, según el sentir de las demás europeas, es el orgullo” rezaba Cadalso en sus *Cartas Marruecas* (1789)

representante de esa pereza, frivolidad, indolencia, despreocupación y tristeza (Núñez Florencio 2001: 58). A la configuración de esta imagen contribuyeron Voltaire y Montesquieu a la que suman otros caracteres como el de la superstición, la incultura de la nación o los celos, y a parte de portador de una guitarra se representará al español en ocasiones con un puñal. En esta época en la literatura se darán tres tipos característicos de personajes españoles: el soldado español (enemigo del buen salvaje americano), el noble (conservador y anacrónico) y el cura inquisidor. Parece que tan solo el amor pasionario salva al pueblo español, antecedente de lo que sería la imagen del Romanticismo (Noya 2013: 62).

El problema español por lo general sigue siendo un problema político y la definición de Nicolas Masson de Morvilliers en la *Encyclopédie Méthodique* (1783) marcaría a España durante siglos: “¿Qué se debe a España? Desde hace dos, cuatro, diez siglos, ¿qué ha hecho España por Europa?”. Al pueblo español se le tildaba de perezoso y los pocos testimonios favorables procedían de los viajeros alemanes.

No obstante, esta tesis sería rebatida por Cavanilles en sus *Observations de M. l'abbé Cavanilles sur l'article "Espagne" de la Nouvelle Encyclopédie* (1784); este autor reconoce a ilustres españoles como Miguel Servet, Luis Mercado, Nebrija, Vives y Arias Montano, así como autores de las letras españolas de la época como Feijoo, Iriarte y Forner. A los argumentos de Cavanilles se sumarán en 1786 los del italiano Carlo Denina, que leyó en la Academia de Berlín su discurso titulado *Réponse à la question: Que doit-on à l'Espagne?* que también reconocerá la labor de los intelectuales españoles de la época y acabará con una frase provocadora: “Je répons que l'Espagne a fait pour la France même, jusqu'au ministère de Mazarin, plus que la France n'avoit encore fait pour les

autres nations”<sup>34</sup>. En el ámbito español sería J. P. Forner en su *Oración Apologética por la España y su mérito literario* (1786) quien se defendería de las acusaciones francesas intentando demostrar la utilidad del saber de España. Asimismo ante este ensayo reaccionaría León del Arroyal con su panfleto *Pan y toros*, escrito hacia 1791 donde descalifica al gobierno ilustrado: “gobierno ilustrado, pan y toros pide el pueblo. Pan y toros es la comidilla de España. Pan y toros debes proporcionarla para hacer en lo demás cuanto se te antoje in secula seculurom. Amen”.

El viajero e hispanista Swinburne fue el primer autor extranjero en hacer distinciones entre valencianos, catalanes, castellanos y vizcaínos. Feijoo afirmaba que dentro de España había diferencia entre unas provincias y otras, y consideraba italianos y franceses más ágiles también entre las diferentes provincias españolas y de Asturias afirmaba que se notaban “genios más despejados para la explicación”. El italiano o el francés era más ágil que el español según su *Teatro crítico universal* (1726-39).

#### 5.2.9. LA IMAGEN ROMÁNTICA

En cuanto España deja de ser una amenaza como país enemigo, sus rivales la ensalzan (Garcés y Vicente 2013: 18) y la Leyenda Negra se transforma en Leyenda Rosa. España es exotismo, un exotismo cuyos aspectos destacables lo conformaban lo gótico, lo árabe y lo medieval (Noya 2013: 63), un país pasional del que enamorarse aunque ello no exime de la consideración de los españoles como vagos, exagerados y atrasados. En el siglo XIX nace el

---

<sup>34</sup> En Cases (2006). Juan Pablo Forner, Oración apologética por la España y su mérito literario: para que sirva de exornación al discurso leído por el abate Denina en la Academia de Ciencias de Berlín, respondiendo a la question “qué se debe a España”. Recurso electrónico: <http://www.saavedrafajardo.org/Archivos/NOTAS/RES0058.pdf>

hispanismo como tal y la cultura española se convierte en objeto de estudio académico, España está llena de rincones pintorescos, de bandoleros que conviven con gitanos y toreros (hay viajeros que van solo porque esperan verlos, son todo un reclamo turístico). Crece el número de viajeros y de referencias, nace la Carmen de Merimée que se convertirá en mito universal, George Sand pone a Mallorca de moda gracias a su cuaderno de viajes autobiográfico *Un invierno en Mallorca* (1842) a donde acudiría junto a Chopin, e Irving haría lo mismo con Granada con la publicación de *Cuentos de la Alhambra* (1829) (Garcés y Vicente 2013: 19).

Los viajeros románticos se adentraron en España ignorando lo moderno y buscando lo típico y el primitivismo (Garcés y Vicente 2013: 20). De hecho, Richard Ford se limitaba a la representación de los arrieros y pastores, la sociedad más marginal de los gitanos, algo similar a lo que hicieron Rivers y Gerald Brenan en el XX. Merimée realizó siete viajes a España entre 1830 y 1864 donde se decepcionaría en el primero por el atraso del país aunque su afán por la búsqueda de esa España primitiva y pintoresca acaba chocando con la España que por fin progresaba: «se dedican mucho a la Bolsa y hacen ferrocarriles. Ya no hay bandoleros y casi tampoco guitarras».<sup>35</sup>

La Guerra de la Independencia fue el acontecimiento que supuso la primera interpretación romántica (Noya 2013: 63) y será vista en el extranjero desde la perspectiva de la figura del soldado heroico español que sería objeto de admiración y constituiría una de las imágenes de España de la época, la del pueblo español que lucha por la libertad natural y espontánea. Asimismo, en estos años, la imagen de Andalucía comenzará a representar a la imagen de España en el extranjero Ucelay Da-Cal (1999: 29) que en cierto sentido fue aceptada y retenida por el propio mercado cultural español como un autoexotismo propio, mercado cultural que daba gusto consumir Noya (2013:

---

<sup>35</sup>. Merimée, carta de 1859. *Viaje a España*

64). La imagen de España se llena además de orientalismo, donde lo árabe y lo andaluz se mezclan hasta no poder distinguirse y de un exotismo exuberante ante los ojos del espectador extranjero donde convergen los toros, los gitanos y la cultura musulmana con el fandango.

La imagen de la mujer española también se transforma en este período con la Carmen de Merimée que consagra la figura de *femme fatale* española. La mujer española es la más atractiva, la más sensual. El lado masculino estaría representado por el Voyager de Ezoulier, donde se consagra el mito del torero y el bandolero que sustituyen al estereotipo del inquisidor (Noya 2013: 64).

Los románticos extranjeros exaltaban la variedad de tipos y la diversidad social, idolatraban las clases llanas, y el español era considerado entrañable, espontáneo, poseedor de buen gusto y ante todo vitalidad. La imagen romántica de España persiste hasta hoy en día: “la imagen romántica no se extinguió con el fin de siglo. La hipérbole de nuestro exotismo, la visión de una España sin términos medios, en cuanto figura típicamente romántica es una huella indeleble de nuestra imagen” (Noya 2013: 67).

#### 5.2.10. LA IMAGEN DE ESPAÑA DURANTE LA GUERRA CIVIL

La Leyenda Negra cobrará fuerza en los momentos previos a la Guerra Civil. En principio la Guerra Civil se interpretó desde los estereotipos de la imagen romántica que se poseía sobre España y el hecho de identificarse con un bando u otro a pesar del desconocimiento de la realidad del país parecía más bien motivado por ideas preconcebidas o estereotipos heredados culturalmente (Ucelay Da-Cal 1999: 43).

Según Noya (2013: 69) “la contienda es vista desde los clichés que existían: fanatismo, *Espagne cruelle*, regreso a la Inquisición y feudalismo”. La



propaganda franquista se asocia a Leyenda Negra y la de bando republicano a la del estereotipo romántico del pueblo libre en armas.

#### 5.2.11. LA IMAGEN DE ESPAÑA DURANTE EL FRANQUISMO: *SPAIN IS DIFFERENT*

La autoría del eslogan “*Spain is different*” sigue siendo discutida aunque por creencia general se atribuyó a Manuel Fraga, ministro de información y turismo entre 1962 y 1969, el publicista Rafael Calleja o Luis Bolín. Otras teorías relacionan el eslogan con uno similar de la agencia soviética que rezaba “La Unión soviética es diferente” (Garcés y Vicente 2013: 23).

Hasta 1950 el Régimen franquista estuvo sancionado por Naciones Unidas. El turismo se convirtió en una herramienta para promocionar la imagen de España y es así como España intentó venderse como un país aliado anticomunista (Rosendorf, 2006). Gracias a la colaboración con Estados Unidos, España consiguió contactos con empresas norteamericanas, ejemplo de ello es la apertura del hotel Hilton en 1953 que daría cabida a la gran llegada de turistas norteamericanos que se empezará a producir desde aquel entonces, llegando a la cifra de un millón en 1970. Se produce entonces un cambio de imagen de España, se pasa de la Leyenda Negra a la de un país soleado por el turismo, aunque la imagen romántica se simplificará aún más para llegar al turismo de masas. En este período según Noya (2013: 71) “se censura la sensualidad de Carmen, pero, en cambio, se revitaliza la fiesta de los toros y la figura del torador, ante la que caen rendidos turistas y escritores, como Hemingway”.

### 5.2.12. LA IMAGEN DE ESPAÑA TRAS LA TRANSICIÓN

Noya (2013: 72) considera la Transición un periodo de “normalización” donde España por fin podía equipararse a otros países europeos y que por fin se haría realidad gracias a la entrada en la UE en 1986. La modernización económica que había experimentado el país veinte años atrás y la capacidad en los españoles para finalizar el proceso de forma pacífica y democrática, sorprendieron de forma positiva a las miradas reticentes que temían que se desatara un clima de violencia en el país probablemente fruto de la pasión y visceralidad asociada a la imagen estereotipada del carácter español.

En el ámbito cultural también se da un cambio en la imagen de España gracias a la Movida, que “transmitió la imagen de un país joven y dinámico”<sup>36</sup> y España comenzaría por primera vez a asociarse con la vanguardia y modernidad (Noya: 2013: 73).

El 1992 fue un año clave para la imagen de España gracias a una serie de acontecimientos: los Juegos Olímpicos de Barcelona, que proyectó la imagen de un país moderno, la capitalidad europea de Madrid y la EXPO de Sevilla.

La EXPO de Sevilla proyectó una nueva imagen de España al mundo: 12.000 periodistas extranjeros cubrieron el evento con medios de 90 países. El *París Match* publicó un número especial con una tirada de 8.000.000 de ejemplares titulado “Sevilla, Reina del Mundo” (Noya 2013: 74). El *Frankfurter Allgemeine Zeitung* consideraba que la EXPO era un reflejo de un asombroso proyecto económico y político de España así como la oportunidad de corregir los tópicos que se tenían sobre el país.

---

<sup>36</sup> Los medios de comunicación y el cine propiciarán que esta imagen se difunda internacionalmente.

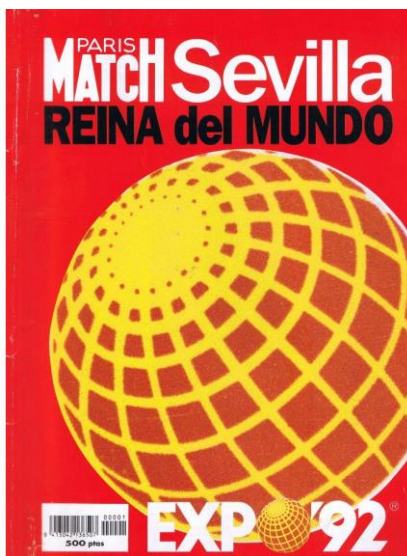


Figura 8. Portada de *París Match*

Núñez Florencio (2001: 304) cuestiona el efecto que tuvo el 92, sobre todo en Reino Unido donde los periódicos británicos mostraban desconfianza hacia España, vista todavía como el país de siempre, “chapucera, improvisadora, anárquica, primitiva, carente de sensibilidad hacia el medio ambiente y el sufrimiento animal”.

Noya (2013: 76) añade que después del 92 los tópicos perviven pero también conviven con una nueva imagen económica de España transmitida a través de las multinacionales presentes por todo el mundo, el posicionamiento de España dentro del G-8, unida a la labor de las agencias de diplomacia pública, marca-país e instituciones como el Instituto Cervantes.

En cuanto a la imagen política, un ejemplo de diversificación de la imagen de España fue la del gobierno de Zapatero, visto de forma positiva y favorable por la izquierda italiana pero en cambio desprestigiado por parte de los conservadores americanos por la retirada de las tropas de Irak. Todavía han perdurado agujeros estructurales que afectan a la imagen de España, como es el caso del terrorismo de ETA, a pesar de la situación pacífica en la que se halla inmersa en los últimos años.

### 5.2.13. LA IMAGEN DE LA ESPAÑA ACTUAL

La crisis española ha provocado una vuelta de los viejos tópicos que tachaba a los españoles de incompetentes, holgazanes y desorganizados (Garcés y Vicente 2013: 25) aunque los nuevos movimientos sociales como el 15-M y la Spanish Revolution han proyectado una imagen de la sociedad civil española y de los jóvenes favorable.

Garcés y Vicente además destaca la imagen de España que proyectan artistas, personalidades famosas y deportistas como Ferran Adrià, Miquel Barceló y Pedro Almodóvar. Noya (2013: 85) en cambio acusa la falta de seriedad que supondría en su estudio dedicar un espacio a este tipo de imagen proyectada por España y prefiere basarse en encuestas y datos estadísticos a la hora de trazar la imagen actual del país.

En este estudio no podríamos ignorar ni prescindir de este tipo de información de la llamada cultura con *k*, por su aparición en los manuales de E/LE. Soler-Espiauba (2006: 197) contempla dentro de los contenidos socioculturales figuras destacadas como Pedro Almodóvar y Severiano Ballesteros y desde nuestro punto de vista sería engañoso no admitir que estas figuras son relevantes dentro de los manuales de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y que nuestros estudiantes están familiarizadas con ellas.

### 5.3. LA IMAGEN DE MÉXICO: AUTOIMAGEN Y MEXICANISMO

En 1953 la Dirección General de Turismo mexicana presentaba en su *Calendario de Fiestas de México* una imagen del país donde reinaba la autenticidad y la esencia de las tradiciones mexicanas donde las fiestas y las expresiones

populares constituían la llamada “mexicanidad”, que años después entraría en declive (Pérez Montfort 2007: 9).

Pérez Montfort (2007: 10) considera que la construcción de lo “típico” mexicano y el establecimiento de la cultura “mexicanista” tocó a diversas expresiones artísticas, desde la literatura, a las artes plásticas, incluso la música, cine y radio, y divide esta construcción entre lo intangible y lo tangible. Entre lo intangible señala el poema *Credo* de Ricardo López Méndez así como *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz. Entre lo tangible señala las ollas de barro negro oaxaqueño, las guitarras de Paracho, el vestirse de Adelita para bailar alguna polka nortea, cantar un corrido nacionalista o el hecho de llevar un sarape.



Figura 9. Mujer con sarape, símbolo de la mexicanidad. Pérez Montfort (2007: 11)

Pérez Montfort dedica parte de su trabajo a las canciones y bailes mexicanos como el jarabe, el corrido, el bolero, las rancheras y el jarocho como expresiones de la tradición popular mexicana y creadoras de estereotipos. El baile de jarabe se convirtió en un símbolo nacional en el XIX y el corrido no solo es un género propiamente mexicano sino que posee similitudes con

romances y villancicos de todo el mundo iberoamericano. Asimismo era incluso usado por los políticos para acceder a la población y autores como Vicente Riva Palacio y Guillermo Prieto narraban acontecimientos “que intentaban retratar e identificar a los mexicanos entre sí, confrontándolos con las potencias extranjeras que pretendían la dominación” (2007: 43). Pancho Villa y Emiliano Zapata héroes por excelencia constituían la temática de los corridos, que con la llegada de la radio y el cine de los años cuarenta y cincuenta propiciarían que se convirtiera en la expresión popular “mexicanista” por excelencia. Otro de los corridos mexicanos de origen español que constituyen ya todo un icono de lo mexicano es la canción *La cucaracha*, cuya versión en la gran pantalla estuvo popularizada por la actriz María Félix conocida como *La Doña*, que Soler-Espiauba (2015: 537) define como una de las leyendas del cine mexicano.



Figura 10. María Félix y Emilio “el Indio” Fernández, representante del estereotipo de revolucionario en la película *La escondida* (Pérez Montfort 2007: 75)

Hoy en día los temas de actualidad como el narcotráfico, la corrupción, los asesinatos y las campañas políticas constituyen el repertorio temático de los corridos mexicanos.

Otras expresiones musicales de la “mexicanidad” se encontrarían según Pérez Montfort (2007: 98) en el famoso vals de La Llorona, la famosa ranchera de José Alfredo Jiménez *El Rey* o el bolero *La mentira* de Álvaro Carrillo. El bolero se une a estas expresiones musicales populares mexicanas que se introdujo a principios del siglo XX procedente de Cuba y cuenta con figuras destacadas desde Guty Cárdenas hasta Agustín Lara.

### 5.3.1. LA MUJER MEXICANA

Pérez Montfort (2007: 127) apunta que desde el siglo XIX “la china” se consolidó como el estereotipo de mujer mexicana. La china era descrita por los escritores costumbristas como una mujer mestiza bella y seductora, de pies pequeños y buena bailadora de jarabes, orgullosa y en definitiva “muy mexicana”. Añade Pérez Montfort que eran mujeres libres, sin ataduras familiares ni maridos.



Figura 11. Ilustración de la china mexicana. Rivera (1854: 88)

José María Rivera dedica en su libro *Los mexicanos pintados por sí mismos* (1854), un entero capítulo a “la china” y la describe así:

ya que se trata de pintar Mexicanos, (ó de que los Mexicanos se pinten por sí mismos), antes que á cualquiera otra persona femenil, le presentaré mi China al lector, pidiéndole antes perdón á coquetas y literatas, gente con la cual, sobre todo con las primeras, voy á confrontar mi tipo nacional y predilecto" [...] si le preguntas á un literato, te responderá que la china es una versión de la maja española, y el erudito te dirá que no es otra cosa que un mal bosquejo de la manola; pero para mí que no soy erudito ni literato, la *china* es la legítima y hermosa hija de México [...]"

Rivera (1854: 90)

El charro y la china constituirían los estereotipos que identifican a toda la nación mexicana y la tehuana junto al tarasco constituirían la imagen típica



de la cultura popular o de zonas más limitadas y en conjunto representaban “el alma nacional” (Pérez Montfort 207: 161).

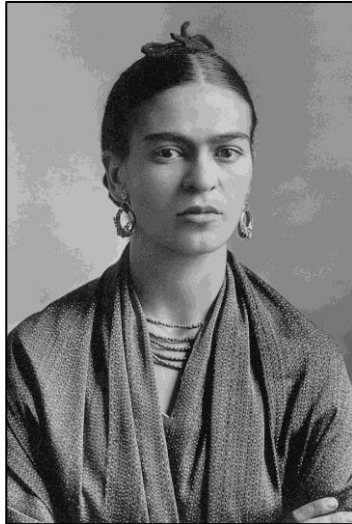


Figura 12. Frida Kahlo solía utilizar el traje de tehuana.

### 5.3.2. LA IMAGEN DE MÉXICO EN EL EXTERIOR. ACTUALIDAD

México y los mexicanos son dos conceptos que se han construido como una imagen discursiva transmitida al exterior desde los orígenes de la nación. Dentro de esa variedad que conforma a México existen, ciertamente, rasgos de unidad y divergencia. El México que tenemos en el siglo XXI no es una entidad monolítica, uniforme o indivisible; más bien, una comunidad diversa, multicultural y mestiza, que tiene como rasgo común compartir un espacio geográfico, personajes que la habitan en el tiempo, e historias comunes que expresan el muy discutible concepto de carácter nacional mexicano, como nos recuerda Mauricio Tenorio Trillo: “Los destinos de las diferentes identidades dentro de una imagen nacional se negocian sin cesar en el marco del nacionalismo moderno”. La imagen nación que proyectamos al mundo es un espacio de conflicto, de contradicciones, de negociación, donde las identidades se redefinen una y otra vez en torno a los poderes que las ocultan o las hacen visibles. Villanueva Rivas (2012: 5-6)

En los últimos años la imagen de México ha pasado de ser positiva a deteriorarse negativamente, convirtiéndose incluso en “país-amenaza”, probablemente debido a las compañías informativas los medios de

comunicación extranjeros asociada a la violencia criminal, tráfico de drogas y al crimen organizado (Villanueva Rivas 2012: 14-15). No obstante, la mala imagen no ha afectado a las relaciones internacionales ni al turismo exterior y existe una realidad positiva por la cual México es reconocido como país de tradición cultural portentosa, por su gastronomía, diversidad étnica, recursos naturales e históricos, versatilidad económica, proyecto de democracia en marca y libertades en construcción (Villanueva Rivas 2012: 4).

Los datos empíricos con los que contamos representan una imagen de México en el exterior ambivalente y polimorfa, ciertamente alejada de los extremos absolutos (apocalipsis vs. paraíso), donde algunos actores la ubican bajo sus propias agendas. Villanueva Rivas (2012: 15)

Recientemente, a finales del año 2016 el profesor César Villanueva Rivas ha coordinado un estudio sobre la imagen de México en el exterior titulado *La imagen de México en el mundo*. Según Villanueva “el país presenta tres visiones distintas en el extranjero: una dependiente y marginal, una de promesa emergente y otra de exótica y rara.”<sup>37</sup>

- La primera sería la de país en vías de desarrollo, con una desigualdad rampante.
- La segunda como Estado de derecho fallido, comparable a naciones como China e Irán.
- La tercera sería la del *Mexican Moment*<sup>38</sup>, algo que ya pasó o nunca tuvo lugar.

---

<sup>37</sup> Debido a que no se ha podido tener acceso a este reporte citamos desde el artículo de prensa: [http://internacional.elpais.com/internacional/2016/10/25/mexico/1477365548\\_282449.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2016/10/25/mexico/1477365548_282449.html)

<sup>38</sup> El diario economist.com definió tituló en un artículo de 2012 *Mexico's moment* donde definía la nación como “as the largest Spanish-speaking country in the world, we ought to play a key international role”: <http://www.economist.com/news/21566314-enrique-pe%C3%B1a-nieto-mexicos-newly-elected-president-sets-out-his-priorities-mexicos-moment>

México es percibido como un país bárbaro y lleno de violencia, con una notable desigualdad económica.

Villanueva denomina “el tercer México” al México exótico, al del folklore como rareza cultural donde “a pesar de la relativa inocencia de los estereotipos, estos terminan perjudicando al país”. Los personajes más buscados en internet son El Chavo del Ocho, Luis Miguel y Alejandro Fernández, que no permite que se conozca otra cara cultural y moderna del país, ya que según Villanueva están relacionados con los estereotipos del país y México sería “sombreros de mariachi, tequila, aztecas, Frida Kahlo y el Chavo del Ocho”<sup>39</sup>.

#### 5.4. CENTROAMÉRICA

De los siete países que constituyen Centroamérica o América Central tan solo en uno de ellos el español no es la lengua oficial. Belice constituye esta excepción aunque, no obstante la lengua española predomina como la más hablada junto al inglés, la lengua oficial, el criollo belicense y las lenguas mayas. El resto de los países en los que se divide la región geográfica son Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. Los episodios de violencia ha deteriorado la imagen de estas naciones que compensan con la fuerza que adquiere su potencial turístico que recurre a la belleza natural de sus paisajes y la amabilidad de su gente.

##### 5.4.1. COSTA RICA

Desde que Costa Rica se consolidó como República Independiente y a pesar de los conflictos acaecidos durante principios del siglo XIX la imagen que

---

<sup>39</sup> Fuente: <http://www.sinembargo.mx/30-10-2016/3109253>

el país transmitía era de paz y tranquilidad, probablemente porque la imagen proyectada era a través del espejo nicaragüense (Acuña Ortega 2002: 217). Costa Rica era un país que se distinguía de los demás países centroamericanos, o es esa la imagen que Acuña Ortega (2002: 191) señala que sirve de fundamento a su propia identidad nacional que comenzó a gestarse no solo con la Independencia sino a finales del XIX gracias a labor de los intelectuales del país.

En los últimos años y gracias a los medios de comunicación Costa Rica ha proyectado al exterior una imagen de país feliz, debido a que ha liderado en tres ocasiones el índice del planeta feliz publicado por la New Economics Foundation (NEF), y en 2015 era el país latinoamericano más feliz según el *World Happiness Report* (Informe de Felicidad Mundial) publicado por Naciones Unidas.

Según el primer estudio entre los aspectos positivos del país centroamericano destaca la abolición del ejército en 1949 y la reinversión de los costes que este producía en salud y pensiones. A esta imagen de estado pacífico se sumó la labor llevada a cabo por el Presidente Óscar Arias, merecedor del premio Nobel en 1987 por su papel pacificador en América Central.

Costa Rica ha proyectado al exterior además la imagen “Estado Verde” según Barrantes Reynolds (2012: 234). No obstante, el país se ve sumido en una serie de conflictos socio-ambientales en la actualidad que lo alejan de esta visión, como la explotación petrolera del Caribe, el cultivo de la piña para la explotación transnacional o la explotación inmobiliaria para la creación de complejos turísticos.

Las diferencias sociales en Costa Rica siguen existiendo y el país en los últimos años también se ha visto afectado por una ola de violencia que ha dañado su imagen. A pesar de ello en los últimos años Costa Rica ha venido apostando por la creación de su propia marca país, que no solo supone un

llamamiento al su ya consolidado turismo sino que pretende promover las exportaciones, la cultura y la inversión extranjera.

La creación de la actual marca del país, “Esencial Costa Rica”, se gestó mediante un estudio de percepción de imagen del país mediante una encuesta realizada a 2000 entrevistados en más de setenta y nueve países. Los primeros estudios fueron llevados a cabo por la compañía Burson Masteller que fue seguido en fases posteriores por trabajos realizados por la compañía *FutureBrand*, entre ellos el diseño de la marca “Esencial Costa Rica” y la elaboración de un ranking donde el país era el tercer mejor posicionado.

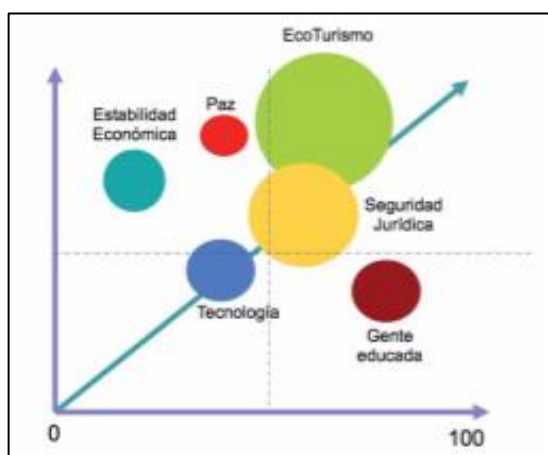


Figura 13. Gráfico de ámbitos de percepción de Costa Rica. Camacho y Pineda (2012: 32)

A esta precedían otras campañas por parte del Instituto Costarricense de Turismo (ICT), como la realizada en febrero de 2009 valiéndose de la consultora estadounidense Burson Marsteller (Gómez Duque 2009: 24). La campaña de 2009 se apoyaba en cuatro puntos fuertes que diferenciaban a Costa Rica de los otros países: la amigabilidad del costarricense, la riqueza natural, la paz y estabilidad política del país y la sostenibilidad.

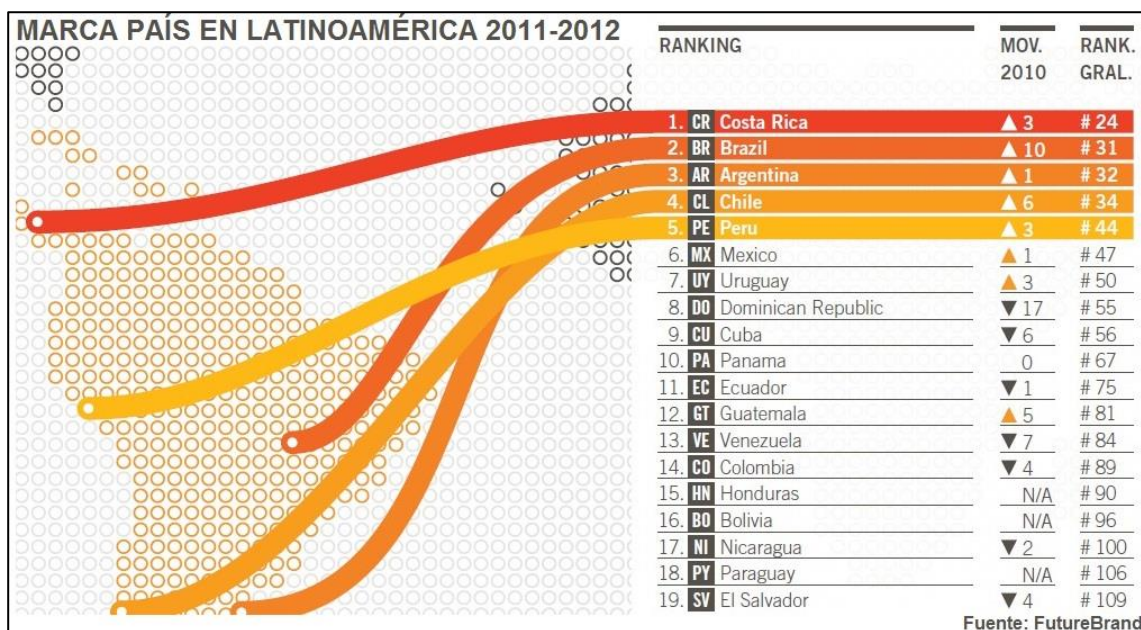


Figura 14. Ranking de Marca País en Latinoamérica 2011-2012 encabezado por Costa Rica. Latin America Hoy (<https://latinamerica hoy.es/2012/03/13/ranking-marca-pais-en-lac/>)

#### 5.4.2. NICARAGUA

En 1838 Nicaragua se constituyó como república independiente. Poseemos constancia de que a finales del siglo XIX se dio a conocer un manuscrito sobre la nación nicaragüense que podría considerarse uno de los textos pioneros que describían el país aun cuando era de autoría extranjera. El ingeniero francés Pablo Lévy publicó en 1871 las *Notas Geográficas y Económicas Sobre la República de Nicaragua* constituyendo así el primer texto que trataba la historia, geografía, la sociología y la economía nicaragüense y cuyo valor propició su interés por parte del propio gobierno nicaragüense que quiso traducirlo primero al español y posteriormente lo designaría como texto oficial en las escuelas para el aprendizaje de la geografía e historia de la nación. La introducción de la edición de 1973 reza así:

Al escribir su vasta obra, el ingeniero Lévy lo hizo con gran acuciosidad, metodología y espíritu de observación, con el propósito de presentar Nicaragua ante el mundo como un país privilegiado, dotada de una posición geográfica estratégica para el comercio mundial, poseedora de abundantes recursos naturales entonces inexplorados, y donde una infusión de ciencia y tecnología, unidas a un espíritu de trabajo y empresa, bastarían para abrir las puertas a un envidiable desarrollo que al país —según sus propias palabras— le estaba deparado.  
Lévy (1973: IX)

Fernández Ampié (2009: 309) considera que la obra posee un carácter etnocentrista como otras del mismo período al comparar la vivienda nicaragüense con la europea, así como los hábitos alimenticios, llevando a descalificar el café y la alimentación nicaragüense por ser considerada pobre, así como la sanidad descrita como mala. La obra no tuvo tanta repercusión como se esperaba, dado que había que tener en cuenta el número de escolarizados en la época.

En actualidad se conocen pocos estudios específicos sobre la imagen del país. El trabajo de Berríos Zepeda y Campo Martínez (2015) sobre la imagen turística de 2005 concluye que la percepción turística es positiva pero la de imagen país es inferior. El clima, la gastronomía y la calidad son percibidos de forma más positiva entre los turistas europeos y canadienses a diferencia de los estadounidenses. Asimismo la seguridad del país es vista en positivo si se la compara con la de otros países de Centroamérica. Matteucci (2001: 23) concluye que la imagen de Nicaragua no es tan positiva como la de Costa Rica pero sus recursos naturales y patrimonio arqueológico estarían a la misma altura.

En el panorama literario la figura de Rubén Darío y en la actualidad Gioconda Belli son portadoras universales de la cultura nicaragüense.

### 5.4.3. GUATEMALA

Van Hecke (2004: 682) señala la importancia del Popol Vuh como intento de reivindicar el lugar de Guatemala en el mundo, y sus traducciones demuestran la atracción que suscita la cultura maya. El jesuita Landívar cantaba desde Bolonia su añoranza a Guatemala, destruida por el terremoto de 1773 en su poema *Rusticario Mexicana*: “Con frecuencia la imagen placentera / surge en mi mente, de tus muchos ríos / que huyendo van en rápida carrera”, poema que dos centurias después Augusto Monterroso reconocía como mejor poema neolatino del siglo XVIII.

*Leyendas de Guatemala* (1930) fue el primer libro de Miguel Ángel Asturias, premio Nobel de literatura en 1967. Lee (2015: 107) considera la obra como “el resultado de la búsqueda literaria del autor de la identidad guatemalteca”. La recreación de la imagen de Guatemala puede realizarse según Van Hecke (2004: 677) gracias a la lectura de autores guatemaltecos, no obstante, nuestra pretensión no es únicamente la literaria.

A lo largo de los últimos años las noticias que nos han llegado sobre Guatemala han reflejado un país donde reina un clima de violencia y probablemente la que sea una de sus figuras más célebres ha constituido en los últimos casi 25 años casi un emblema, icono o imagen del país. Es el caso de Rigoberta Menchú, cuyo reconocimiento con el premio Nobel en el año 1992 hizo eco de la realidad de la nación internacionalmente. Es interesante observar además cuál fue su relación con la lengua española, que en aquel entonces ella reconocía haber aprendido a la edad de veinte años y que define como la lengua del opresor.

La palabra es su única arma: por eso se decide a aprender español, saliendo así del enclaustramiento lingüístico en el que los indios se han parapetado voluntariamente para preservar su cultura.



Rigoberta aprendió la lengua del opresor para utilizarla contra él. Para ella, apoderarse del idioma español tiene el sentido de un acto, en la medida que un acto hace cambiar el curso de la historia, el ser fruto de una decisión: el español, la lengua que antaño le imponían por la fuerza, se ha convertido para ella en un instrumento de lucha. Se decide hablar para dar cuenta de la opresión que padece su pueblo desde hace casi cinco siglos, para que el sacrificio de su comunidad y de su familia no haya sido en vano. Lucha contra el olvido, y para hacernos ver o que los latinoamericanos nos hemos negado siempre a aceptar: que si bien estamos siempre dispuestos a denunciar las relaciones de desigualdad que Norteamérica mantiene con nosotros, nunca se nos ha ocurrido reconocer que también nosotros somos opresores, y que mantenemos relaciones que fácilmente pueden calificarse de *coloniales*.  
Burgos (1987: 9-10)

No hay que olvidar que en Guatemala el español convive con otras veintitrés lenguas reconocidas por la ley guatemalteca en el año 2003. Menchú ha sido embajadora de buena voluntad de la UNESCO participando en conferencias por todo el mundo.

El gobierno de Guatemala bajo el mandato del presidente Óscar Berger impulsó la campaña de creación de la Marca Guatemala para favorecer el turismo e intentar acabar con el estereotipos negativos que se relacionaban con el país con la violencia e inseguridad debido a los conflictos internos producidos en el mismo en el pasado (Ramos y Noya 2006: 28-29). Creada a partir de los valores de país como el misticismo, la cercanía, la diversidad, la evolución y la autenticidad. *Alma de Tierra* fue el lema elegido para configurar la creación de la marca del país.

#### 5.4.4. HONDURAS

En 2013 los periódicos hondureños se hacían eco de la noticia del intento de mejora de la imagen país por parte del gobierno hondureño mediante una serie de proyectos turísticos como la construcción de hoteles por parte de cadenas internacionales y otros proyectos como el complejo turístico Bahía de Tela y el muelle turístico de Trujillo.

El presidente de la Cámara Nacional de Turismo de Honduras por aquel entonces, Epaminondas Marinakys solicitaba al gobierno la inversión en turismo a fin de limpiar la imagen de país violento en el exterior<sup>40</sup>. En mayo de 2015 el gobierno de Honduras dio a conocer su proyecto de Marca País cuyo objetivo según la presidenta del Consejo Nacional de Inversiones hondureño Aline Flores era:

Buscar el desarrollo de Honduras y su crecimiento, tratando de encaminar a la nación en desarrollo y con un tema que ha puesto el país en la misma sintonía”. [sic] “Hablar de Marca País es hablar más que del diseño es hablar más que de diseño, es mostrar al mundo el orgullo de ser hondureños”.

<http://www.laprensa.hn/honduras/841753-410/gobierno-de-honduras-da-a-conocer-su-marca-pa%C3%ADs>

Honduras es en la actualidad uno de los países más peligrosos para los periodistas según la UNESCO y San Pedro Sula es una de las ciudades más peligrosas del mundo (Echeverri Cañas 2014: 124). El país es reconocido como destino turístico y paraíso natural y las ruinas de Copán fueron declaradas Patrimonio de la Humanidad en 1980.

#### 5.4.5. PANAMÁ

La imagen de Panamá está asociada a su Canal, aunque esta no debería ser la única evocación que se realice al pensar en el país. Panamá como país virgen atrae en los últimos años una gran afluencia de turismo siendo el segundo país más visitado del istmo por detrás de Costa Rica.

---

<sup>40</sup> Fuente: <http://www.elheraldo.hn/tag/392197-213/eventos-mejoran-la-imagen-turistica-de-honduras>

Desde 1920 se tiene constancia de la preocupación por el turismo en Panamá y años más tarde, en 1929 Guillermo Andreve publica *Cómo atraer el turismo a Panamá*, trabajo dirigido al presidente de la república donde proponía seguir el ejemplo de Cuba de aprovechar la cercanía con Estados Unidos, y afirmaba que la atracción principal era el Canal. Fue en los años sesenta cuando se consolida el turismo y se crea el IPAT (Instituto Panameño de Turismo) con la finalidad de la promoción de la imagen de Panamá en el exterior, potenciar la atracción de turistas y mejorar la oferta. Desde entonces el turismo fue en aumento y en 1997 Ciudad de Panamá fue declarada Patrimonio de la Humanidad de la Unesco (De León 2007: 67-68).

El imaginario turístico de Panamá se construye a partir del exotismo y lo paradisiaco. Cebaldo de León (2007: 78) estudia la imagen turística que promueve el estado panameño de los kunas, entre ellas, las de buen salvaje en estado natural puro, la de primitivismo, la imagen ancestral, la imagen de lugar remoto aislado y apartado del mundo, a los kunas como imagen de la nación panameña y como pueblo que ha articulado la tradición y la modernidad. Sin embargo, los propios kunas se presentan turísticamente a sí mismos pretendiendo proporcionar al turista una imagen de modernidad sobre la tradicional (ibídem: 84).

Panamá al igual que el resto de los países de Centroamérica ha apostado por la construcción de su propia marca país que se ha reconvertido en diferentes ocasiones. En 2016 el gobierno ha vuelto a trabajar en la consolidación de esta imagen de marca país,<sup>41</sup> especialmente después del caso de los Papeles de Panamá que dañó severamente su proyección internacional<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Fuente: [http://www.prensa.com/economia/Panama-busca-marca-pais\\_0\\_4500300097.html](http://www.prensa.com/economia/Panama-busca-marca-pais_0_4500300097.html)

<sup>42</sup> Fuente: [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/04/160408\\_internacional\\_panama\\_vicepresidenta\\_isabel\\_de\\_saint\\_malo\\_panama\\_papers\\_mr](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/04/160408_internacional_panama_vicepresidenta_isabel_de_saint_malo_panama_papers_mr)

#### 5.4.6. EL SALVADOR

En la actualidad la imagen de El Salvador está asociada a la violencia que asola el país.

Gonzalo Brujó (2014)<sup>43</sup> en su estudio sobre las marcas latinas considera que la marca país de El Salvador no ha gozado de un buen posicionamiento a pesar de su lema “El Salvador, impresionante”. Su logotipo de marca se basa en la imagen del país asociada a los colores vivos de la naturaleza.

#### 5.5. SUDAMÉRICA

De los doce países que conforman la región sudamericana, ocho son hispanohablantes: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

##### 5.5.1. ARGENTINA

En la década de los noventa, D’Adamo y García Beaudoux (1995) realizaron un estudio sobre la imagen de Argentina y de los argentinos en el exterior. Bajo el título *El argentino feo* y tomando como referencia la obra que sobre los estadounidenses se había realizado años atrás (*The Ugly American*) se proponían dar constancia de la imagen existente sobre el país y confrontarla con la imagen que parecía haberse construido sobre calificativos como la soberbia, presuntuosidad, antipatía y prepotencia.

---

<sup>43</sup> Libro en html sin paginación:  
<https://books.google.es/books?id=xpIuBQAAQBAJ&pg=PT7&dq=lanmarq&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj4wYPZ2LjRAhUEXBQKHaaOAA88Q6AEIGjAA#v=onepage&q=lanmarq&f=false>

Estos autores indagan en la historia y encuentran las primeras críticas sobre los argentinos en el libro *Impresiones sobre la Argentina* del escritor italiano De Amicis donde relata el viaje que realizó al país en 1884. De Amicis describe al pueblo argentino a través de los colonos italianos que llegaron al país “hambrientos e ignorantes” y que cambiaron su fortuna por completo convirtiéndose en hombres refinados con cierto gusto literario y por la política (D’Adamo y García Beaudoux 1995: 27).

El poeta colombiano José María Vargas Vila en sus notas de viaje recopiladas en el libro *Mi viaje a la Argentina. “Odisea Romántica”* (1923) describía Buenos Aires como “una gran ciudad de segundo orden, con aspiraciones y en vías de hacerse una gran ciudad de *primer* orden”, aunque más adelante escribe: “paraître, es la divisa de esta ciudad y de este pueblo: ostentación, puffismo, relumbrón: Babilonia de cartón, empeñada en hacernos creer que el *papier maché* con el que se fabrica sus palacios es un mármol legítimo [...]”<sup>44</sup>.

En 1916 Ortega y Gasset visitaba Argentina por primera vez. En 1922 veía la luz en *La Nación* su “Carta a un joven argentino que estudia Filosofía” en la que Ortega expresa su desconfianza hacia la juventud intelectual argentina, que desde su punto de vista carecía del sentido de la modestia intelectual y al igual que otros pueblos americanos pecaba de narcisista.

Mafud es otro de los autores destacados por el intento de conceptualizar la argentinidad. En *El desarraigo argentino* reflexiona sobre el efecto que el desarrollo histórico argentino ha tenido sobre la configuración de la identidad nacional del país, entre ellos las consecuencias de la inmigración, las sucesivas crisis históricas y la irrupción del peronismo en 1943 (D’Adamo y García Beaudoux 1995).

D’Adamo y García Beaudoux realizaron además un cuestionario sobre la imagen de los argentinos en un grupo de doce países de los que detallan

---

<sup>44</sup> Subrayados de D’Alamo y Beaudoux (1995).

cuatro. Entre los resultados obtenidos de la muestra estadounidense Argentina era percibida de forma parecida al resto de los países latinoamericanos como hospitalaria, pobre, sumisa y subdesarrollada aunque no peor que Cuba o Colombia. En Brasil la imagen de Argentina era positiva, aunque entre las características del país se encontraban “inestable, discutidor, soberbio y alegre”. Los adjetivos de las respuestas de los venezolanos asociados a los argentinos son la antipatía y la soberbia, algo que discrepaba con la imagen que poseen los argentinos sobre los venezolanos, más positiva. Las relaciones conflictivas entre Chile y Argentina se vieron reflejadas en el cuestionario siendo descritos por los argentinos como soberbios, antipáticos o inestables y los chilenos por los argentinos de forma también negativa, siendo un claro ejemplo de “imagen en espejo<sup>45</sup>”. La imagen de Argentina proyectada en Costa Rica es la más positiva de entre los países encuestados. Los adjetivos elegidos por los costarricenses son *alegre, amigo y soberbio*, este último coincidente con todos los países encuestados.

Más allá de los aspectos puramente psicosociales, los acontecimientos históricos y políticos de los últimos años han proyectado una imagen internacional de Argentina variable. La bonanza económica de los noventa se vio ensombrecida por la crisis financiera del 2001.

El fútbol –en concreto el Mundial de 1978– sirvió en cierto sentido para paliar no solo la mala imagen de Argentina sino para ocultar los genocidios que se cometían durante la dictadura (Anduro, 2014: 14; Llonto 2005; Veiga 2006). Las consecuencias de la dictadura de Videla todavía se ven reflejadas en la actualidad en las manifestaciones de las *Abuelas de Plaza de Mayo* que siguen luchando por la consecución de la justicia.

---

<sup>45</sup> D’Adamo y García Beaudoux (1995) acuñan el término de Bronfenbrenner (1961).

La religión católica proyecta una imagen del país insólita desde que el Papa Francisco fuera nombrado por la Santa Sede en 2013 y sea además el primer Papa latinoamericano de la historia (Soler-Espiauba 2015: 542).

El tango es uno de los símbolos musicales de Argentina<sup>46</sup> en el exterior y el legado musical dejado por artistas célebres como Gardel o Piazzolla sigue proyectándose internacionalmente en las interpretaciones musicales realizadas en la actualidad y en la popularidad que ha ganado el baile en los últimos años.

Los cinco ganadores del premio nobel nacidos en Argentina parece que han quedado en el olvido. En el ámbito literario en cambio Argentina ha dejado nombres como Cortázar, Borges, Juan Gelman, Alfonsina Storni, Alejandra Pizarnik, Bioy Casares o Ernesto Sábato reconocidos internacionalmente.

### 5.5.2. BOLIVIA

En el estudio de Lasso de la Vega González (2008: 56) sobre la imagen de Bolivia entre los europeos se descubre sitúan a Bolivia adecuadamente en Sudamérica aunque no se posee mucho conocimiento sobre el país. La victoria presidencial mediante un proceso democrático de Evo Morales situó de nuevo a Bolivia en el mundo y él mismo según *EconomíaBolivia* constituiría la marca país casi inexistente<sup>47</sup> e incluso débil. Sus iconos geográficos emblemáticos como el lago Titicaca, el Amazonas y la ciudad de Potosí no son asociados al país entre los propios europeos.

En Argentina, la imagen del boliviano que prevalece y que ya podría considerarse estereotipo es considerar boliviano todo aquel procedente del

---

<sup>46</sup> De Buenos Aires en concreto así como de Montevideo (Uruguay).

<sup>47</sup> Fuente: <http://www.economiabolivia.net/2014/04/06/evo-es-la-unica-marca-pais-de-bolivia/>

altiplano (Urresti 1999: 245). Otra imagen de Bolivia, es la de productor de café de calidad<sup>48</sup>.

### 5.5.3. CHILE

En la actualidad *Imagen de Chile* es el organismo encargado de la promoción de la imagen del país en el mundo por medio de la gestión de la marca país<sup>49</sup>.

Chile es uno de los países latinoamericanos que mejor proyecta su imagen al exterior como marca país. El país no contaba con una imagen negativa, sino que no era reconocido internacionalmente como la gran potencia económica e industrial que es (Echeverri Cañas 2014: 145).

En el ámbito cultural Chile ha proyectado una imagen positiva en el ámbito cultural gracias a los premios nobel de Literatura de Pablo Neruda y Gabriela Mistral, a Roberto Bolaño o Nicanor Parra. Isabel Allende es la escritora viva en lengua española más leída en el mundo<sup>50</sup>. En el ámbito musical destacan Víctor Jara y Violeta Parra.

### 5.5.4. COLOMBIA

Jaime Vanegas (2016: 1) valora la imagen turística de Colombia como positiva gracias a sus playas, paisajes, música y hospitalidad. No obstante, esta imagen se ve empañada por una imagen negativa que es la que sigue predominando en el país debido a los crímenes armados, a la violencia y al

---

<sup>48</sup> Fuente: <http://www.cancilleria.gob.bo/webmre/noticia/1754>

<sup>49</sup> Información procedente de: <https://marcachile.cl/>

<sup>50</sup> Fuente: <https://marcachile.cl/noticias/chile-resalta-en-el-mundo-por-su-cultura/>



narcotráfico. Según el estudio de Echeverri Cañas, L. M.; ter Horst, E.; Hernán Parra, J. (2015: 27) son los jóvenes turistas lo que tienen una imagen más positiva de Colombia, siendo entre los mayores mayor la imagen de inseguridad, violencia y crimen.

Palacio y Gosling (1997: 79) destacan como imágenes positivas las relacionadas con la salsa, el café, escritores como García Márquez el científico Elkin Patarroyo, el artista Botero y los deportistas colombianos. A estas podría añadirse en la actualidad iconos de la música como Shakira y Juanes. Las fiestas como el Carnaval de Barranquilla reconocido como Patrimonio de la Humanidad por la Unesco son un ejemplo del rico legado cultural del país.

#### 5.5.5. ECUADOR

Los estudios de percepción de la imagen ecuatoriana han sido hasta hoy en día poco analizados. Ya en 1996 la vicepresidenta ecuatoriana se hacía eco de su imagen negativa<sup>51</sup> y en el año 2001 el gobierno creó su primera marca país. Esta marca según Salas (2014: 3) fue poco utilizada y fue reemplazada en 2003 por la marca *La vida en estado puro* que poseía una imagen más clara y coherente del país entre cuyas finalidades se hallaban la promoción turística y el fomento de las exportaciones. Es Ecuador el primer país mundial en exportación de banano.

En 2010 el gobierno apostó por el eslogan *Ecuador ama la vida* donde predomina el color en su diseño y emblemas del país como la flora, la fauna o los diseños precolombinos.

---

<sup>51</sup> Fuente: <http://www.ipsnoticias.net/1996/10/ecuador-imagen-negativa-en-el-exterior-desalienta-inversiones/>

La imagen del indígena sigue constituyendo un emblema representativo de la nación ecuatoriana que se presenta como nación exótica y multiétnica (Salas Betín 2016: 97).

Entre los estudios de la imagen de Ecuador en el exterior destaca la imagen del Ecuador en España debido a la oleada migratoria de ecuatorianos que hubo durante la época de bonanza económica.

#### 5.5.6. PARAGUAY

Strauck Franco (2013: 90) en su estudio sobre la imagen de Paraguay en los medios de comunicación internacionales revelaba que la imagen del país no es ni positiva ni negativa y su neutralidad da lugar a esperar que se produzca una mejora futura de la misma. No obstante, la pobreza y la desigualdad son retos que todavía debe superar el país. En la actualidad la imagen económica del país está en continua mejora<sup>52</sup>.

Ignacio Talesca fechaba la proyección de la imagen de Paraguay como país desconocido a mediados del XIX, desconocimiento al que todavía algunos medios hoy en día se refieren sobre la imagen del país en el exterior. En marzo de 2017 se presentó la marca país Paraguay para potenciar la mejora de las inversiones internacionales.

---

<sup>52</sup> Información procedente de: <http://www.lanacion.com.py/2017/03/01/imagen-positiva/>

### 5.5.7. PERÚ

Vargas Llosa elogiaba la gran imagen externa que posee Perú en la actualidad en un artículo publicado en *El País*<sup>53</sup>. Desde la caída de Fujimori la imagen positiva de Perú se ha afianzado como la de un país donde reina la estabilidad. No obstante, parece que la imagen externa contrasta con la interna, pues los propios peruanos siguen viendo al país inmerso en la agitación social, las mafias y el narcotráfico.

El Proyecto Marca Perú está en marcha desde el año 2009 y toma el color rojo como seña de identidad de la bandera peruana.

En los últimos años la imagen de Perú se asocia a su gastronomía y es junto a la mexicana una de las mejores de Latinoamérica<sup>54</sup>. Los restaurantes como los de Gastón Acurio<sup>55</sup> y Central gozan de fama y reconocimiento internacional.

### 5.5.8. URUGUAY

Desde finales del XIX Uruguay ha alcanzado niveles de bienestar equiparables a los europeos de ahí que también se le haya denominado la *Suiza de América*. El presidente José Mujica ha marcado la imagen de Uruguay de los últimos años, dejando una huella muy positiva en el país<sup>56</sup>. En el ámbito de la cultura algunos uruguayos que han favorecido la imagen positiva del país son los escritores Eduardo Galeano, Juan Carlos Onetti, Alfonsina Storni y Mario

---

<sup>53</sup> Fuente: [http://elpais.com/elpais/2015/05/01/opinion/1430480731\\_127760.html](http://elpais.com/elpais/2015/05/01/opinion/1430480731_127760.html)

<sup>54</sup> Fuente: [http://elpais.com/elpais/2016/09/27/estilo/1474956173\\_790345.html](http://elpais.com/elpais/2016/09/27/estilo/1474956173_790345.html)

<sup>55</sup> Fuente: <http://peru.com/estilo-de-vida/gastronomia/gaston-acurio-gastronomia-ayudo-renovar-imagen-pais-noticia-287421>

<sup>56</sup> Fuente: <http://www.telesurtv.net/news/Almagro-Mujica-cambio-la-imagen-de-Uruguay-ante-el-mundo-20141022-0076.html>

Benedetti, Gardel –cuyo origen sigue siendo discutido- y el cantante Jorge Drexler.

Soler-Espiauba (2015: 540) califica de admirables las medidas tomadas por José Mújica durante su mandato, especialmente la legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo y del consumo de la marihuana. Destaca también la libertad de prensa que existe en el país

#### 5.5.9. VENEZUELA

La imagen de Venezuela transmitida por la prensa ha sido negativa, sobre todo durante aquellas referidas al gobierno de Chávez (Casado 2013: 22), es más, incluso la prensa española emitía juicios cargados de valor contra el que fuera presidente (Urdaneta García 2012: 50). Con el gobierno de Maduro la prosperidad venezolana parece haberse sumido en el caos según Soler-Espiauba (2015: 520).

Más allá de la imagen política y económica Venezuela es un país cuya belleza natural ha inspirado incluso películas de animación como *Up* de Walt Disney, que ubica a sus personajes en la catarata más alta del mundo, *El Salto del Ángel*.

Venezuela cuenta con las mayores reservas petrolíferas del mundo y ha dado nombres importantes a la historia de América Latina como Simón Bolívar, Andrés Bello o Rómulo Gallegos (Soler-Espiauba 2015: 543).

## 5.6. CARIBE LATINO: CUBA, REPÚBLICA DOMINICANA, PUERTO RICO

La imagen de Cuba actual sigue ligada a la política. La reciente muerte de Fidel Castro ha vuelto a situar al país en el punto de mira de los medios internacionales. Atrás quedaron las imágenes revolucionarias que siguen vigentes como las del Che y las de José Martí.

Cuba es percibida como uno de los países menos desarrollados de Latinoamérica y desde el punto de vista del mercado turístico español constituye un país, amigo, seguro y con un futuro culturalmente desarrollado. Rodríguez, E., Requena, K., et al. (2006: 194). Entre los visitantes occidentales su complejidad como país suscita diversas opiniones (Soler- Espiauba 2015: 536).

Las relaciones europeas con la isla se han visto empañadas en diversas ocasiones por el no respeto de los Derechos Humanos (Soler- Espiauba 2015: 531).

La música en vivo es de gran importancia en todas las ciudades. El son cubano es conocido internacionalmente y algunos artistas de la Trova cubana como Silvio Rodríguez y Pablo Milanés son conocidos más allá de sus fronteras.

Una profesión cubana ha sido reconocida como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, “el lector de tabaquería”. Cuba es también reconocida por la calidad de su sistema sanitario, que constituye un modelo según la OMS.

La República Dominicana gracias a su entorno caribeño se presenta como uno de los destinos turísticos populares en el mundo, sobre todo su playa de Punta Cana. Desde 2004 el país está trabajando en la construcción de su propia marca (María Echeverri, 2013)<sup>57</sup> para impulsar una nueva imagen del país donde se den a conocer los valores dominicanos así como los productos

---

<sup>57</sup> Fuente: <https://paismarca.com/2013/09/15/republica-dominicana-el-sentir-de-una-marca-pais-en-su-fase-introductoria/>

exportables de calidad como el cacao, la cerveza o el ron.<sup>58</sup> La música del país constituye un referente en todo el mundo con el merengue y la bachata y el béisbol al igual que los cubanos son grandes jugadores (Soler-Espiauba 2015: 546).

González-Ripoll Navarro (1999: 297-298) se refiere a Puerto Rico como “objeto nacional no identificado”, pues a las puertas del siglo XXI seguía siendo una paradoja el hecho de ser una sociedad que había mantenido una identidad frente al continuo influjo estadounidense. Puerto Rico según la autora podía considerarse como “objeto estadounidense identificado como puertorriqueño”.

En el plano musical Puerto Rico es un referente actual en el reggaetón con artistas como Daddy Yankee, Don Omar o Wisin. Destacados artistas e iconos musicales puertorriqueños son Chayanne y Ricky Martin y en el cine destaca el actor y productor Benicio del Toro.

En 2013 Puerto Rico anunció la creación de su marca país con el fin de potenciar su imagen turística<sup>59</sup>.

## 5.7. GUINEA ECUATORIAL

Guinea Ecuatorial sigue siendo un país desconocido dentro del mundo hispanohablante. La Constitución actual reconoce al español como lengua oficial junto al francés (Nistal Rosique 2006: 73). A pesar de esta oficialidad, la mayoría de los hablantes de español guineanos lo dominan como segunda lengua.

---

<sup>58</sup> Fuente:

<http://www.eoi.es/blogs/angelayolandatroncoso/2011/12/18/marcapaisrepublicadominicana/>

<sup>59</sup> Dato obtenido de: [http://www.nacion.com/economia/Puerto-Rico-propia-marca-pais\\_0\\_1355664478.html](http://www.nacion.com/economia/Puerto-Rico-propia-marca-pais_0_1355664478.html)

## 6. PRESENTACIÓN DEL CORPUS Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS MANUALES EN EL CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y EL HISPANISMO

### 6.1. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

El corpus de manuales está compuesto por doce obras para la enseñanza de español publicadas en diferentes países del mundo, de modo que hubiera tanto manuales editados en países del mundo hispánico como manuales editados fuera de estos. Debido al vasto número de manuales existentes en la actualidad se decidió en primer lugar acotar la línea temporal a manuales editados a partir de la segunda mitad del siglo XX. Asimismo traté de analizar manuales de los cuales existieran pocos estudios al respecto o cuyos estudios fueran inexistentes hasta el momento. Son los casos del manual de Corea del Sur: *El Español A, B* de Park Chul o el manual editado en China, *Curso intensivo de Español 2*. Durante mi estancia como profesora de español en Polonia descubrí que el manual polaco *Język hiszpański dla lektoratów* fue de vital importancia para la enseñanza de español en el país durante décadas y a pesar de haber contado con otros manuales más recientes o del mismo autor me decanté por el mismo. El hallazgo y conocimiento del manual *Vida y diálogos de España*, fue producto también de mis investigaciones en la Biblioteca Nacional de Varsovia y el hecho de que fuera uno de los primeros manuales editados por parte del gobierno español –aunque en Francia– me motivó a su análisis y su inserción en el corpus. La importancia de la enseñanza del español en cuanto a

número y tradición en países como Francia, Alemania e Italia requerían que se insertaran en el corpus manuales de ambos países, ambos utilizados en la enseñanza de español en aulas de institutos o liceos. El mundo árabe también debía estar representado en el corpus, por eso me decanté por un manual de Enseñanza de Español editado en el Argelia y la importancia de la enseñanza del español en Estados Unidos debía tener también cabida y representación en nuestro trabajo. De la vasta producción de manuales españoles me decidí por el manual destinado a los estudiantes erasmus, símbolo de la adaptación del mercado editorial a una especial inmersión lingüística existente en el contexto europeo. Para conformar un corpus heterogéneo y que diera cabida a la realidad de la enseñanza del español en mundo hispano, me decanté por un manual editado en México y otro costarricense que constituye una de las escasas publicaciones en cuanto a materiales para la enseñanza de español en Costa Rica y que resulta casi desconocida fuera de sus fronteras.

En este cuadro se muestra por orden cronológico la ordenación de los manuales por título aunque se considera necesario hacer una serie de advertencias al respecto. En algunos manuales los títulos mostraban divergencias en la portada y en la portadilla, así como en las propias citas en las páginas introductorias del mismo. Incluso las catalogaciones de bibliotecas mostraban diferencias. Al respecto, se deben mencionar los casos del manual *Español para extranjeros 2* y *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1*. El primero de estos manuales aparece bajo diversas denominaciones: *Español para extranjeros: segundo curso*, *Español para extranjeros: segundo grado*, *Español para extranjeros (segundo curso)* y el segundo de ellos se cita con mayúsculas o minúsculas o puntos y dos puntos indistintamente (*Nuevo mundo: español como segunda lengua*, *Nuevo mundo: español como segunda lengua, nivel 1*).

Las fechas en ocasiones también daban lugar a confusión, siendo algunos de estos títulos catalogados de forma errónea. Es lo que sucedió con *Curso*



*intensivo de español 2*, cuya fecha inicial se pensaba que era 2005 por la catalogación dada por la biblioteca de donde se tomó el ejemplar.

*El Español A, B* es un manual compuesto por dos volúmenes tal y como lo refiere su autor (Park 1999: 512) y el catálogo de la Biblioteca del Instituto Cervantes de Madrid de donde se tomó prestado.

Año	Título	País de edición
1968	<i>Vida y diálogos de España</i>	España / Francia
1971 <sup>60</sup>	<i>Język hiszpański dla lektoratów</i>	Polonia
1989	<i>El Español A, B</i> (2 vols.)	Corea del Sur
1993 <sup>61</sup>	<i>Paso a paso</i>	Alemania
1997	<i>Bienvenidos</i>	Estados Unidos
1997	<i>Español para extranjeros 2</i>	México
2005	<i>Continentes Terminales</i>	Francia
2006	<i>Contacto. Curso de español para italianos. Módulos A-D.</i>	Italia
2006	<i>Curso intensivo de español 2</i>	China
2006	<i>Un mundo por descubrir 2AS.</i>	Argelia
2008	<i>Destino Erasmus</i>	España
2009	<i>Nuevo Mundo. Español como segunda lengua Nivel 1</i>	Costa Rica

<sup>60</sup> La primera edición data de 1970.

<sup>61</sup> La primera edición data de 1991.

### 6.1.1. VIDA Y DIÁLOGOS DE ESPAÑA

El manual *Vida y diálogos de España* (1968) fue producto de una serie de investigaciones sobre lingüística española que pretendía obtener lo que los autores denominaban “el español fundamental”<sup>62</sup>, mediante el estudio de un corpus de un millón doscientas mil palabras obtenidas de conversaciones reales del español hablado en una serie de provincias españolas: Madrid, Ávila, Valladolid, Santander, Soria, Cuenca, Ávila, León, Burgos, Guadalajara, Ciudad Real, Salamanca, Palencia, Logroño, Toledo y Albacete. Estas palabras se obtuvieron mediante dos procesos: en el primero de ellos se grababan y transcribían las conversaciones para obtener el *vocabulario frecuente* donde destaca el hecho de que se eligieran los puntos de encuesta en función de criterios geográficos (montañas, llanuras, valles, costas...) y socioeconómicos (ciudades, villas, pueblos, aldeas, zonas industriales, agrícolas, ganaderas, pesqueras...) y en el segundo corpus que comprendería el *vocabulario disponible* lo obtuvieron siguiendo utilizando una serie de centros de interés:

1. El cuerpo humano.
2. Salud y enfermedad.
3. El vestido.
4. Los muebles de la casa.
5. La casa.
6. La calle.
7. Alimentos y bebidas.
8. Objetos que se colocan sobre la mesa durante las comidas.
9. La cocina.
10. La escuela.
11. El pueblo.
12. Los animales.
13. El trabajo en el campo.
14. Los oficios y carreras.
15. Los medios de transporte.
16. La información.
17. Los oficios y carreras.

---

<sup>62</sup> La contextualización del manual se da en el capítulo correspondiente a contextualización de los manuales.

18. La vida religiosa.
19. Deportes e instalaciones deportivas.
20. Diversiones.
21. Plantas, árboles y flores,
22. Compras.
23. El clima.
24. Verbos y expresiones verbales designando acciones físicas realizadas sin herramientas.
25. Verbos y expresiones verbales designando acciones físicas realizadas con ayuda de herramientas.

*Vida y diálogos de España* (1968: 10)

Los autores conciben el manual como un método audiovisual que sigue los principios estructurales-globales de los profesores P. Guberina y P. Rivenc entre los cuales se hallan:

1. El empleo de un vocabulario y una gramática de base establecidos científicamente.
2. El uso de la lengua española, desde los primeros momentos del aprendizaje, como un método de comunicación natural.
3. El hecho de considerar situaciones y estructuras lingüísticas como un todo inseparable.
4. La importancia dada a los fenómenos de percepción auditiva y de condicionamiento psicopedagógico con el fin de conseguir una audición adecuada y una reproducción correcta del sistema fonológico de la lengua extranjera.
5. La utilización de técnicas pedagógicas audiovisuales para la enseñanza de la lengua.
6. El respeto de una progresión en la adquisición del vocabulario, de la fonología, de nuevas estructuras gramaticales, así como de los fenómenos y de transcripción de lengua escrita en los ejercicios de dictado y lectura.

*Vida y diálogos de España* (1968: 11)

Cada unidad didáctica comienza con una serie de diálogos de personajes en un contexto situaciones donde se engloban uno o varios centros de interés y que además se acompañan de filminas a color y de las grabaciones en cintas magnetofónicas.

El libro está estructurado en 26 unidades didácticas conformadas las siguientes partes:

- Diálogo
- Situaciones Gramaticales 1
- Situaciones Gramaticales 2
- Preparación para el dictado
- Textos de dictado
- Textos de lectura

#### 6.1.2. *JĘZYK HISZPAŃSKI DLA LEKTORATÓW*

La edición del manual de este estudio es la de 1971. Está dividida en tres partes y cuenta con 88 unidades:

- La primera parte (lecciones 1-48) contiene según la descripción del autor en la introducción del manual (1971: 13) los principios básicos sobre la pronunciación y la ortografía en español y cuestiones gramaticales cuya progresión es gradual en cuanto a nivel de dificultad con textos seleccionados de manera apropiada.
- La segunda parte (lecciones 49-68) contiene veinte diálogos que amplíen el vocabulario de la vida cotidiana que pueden servir de práctica oral a los estudiantes en el aula.
- La tercera parte (lecciones 69 – 88) contiene mayoritariamente textos literarios de la literatura española y latinoamericana de mayor complejidad.

Cada lección comienza con un texto al que acompaña un glosario de palabras traducidas al polaco y explicaciones gramaticales en esta lengua. Los

ejercicios que siguen al texto son de corte estructuralista, de repetición, de huecos y de traducción.

### 6.1.3. EL ESPAÑOL A, B

El manual *El Español* está conformado por dos volúmenes (*El Español A* y *El Español B*) de 22 y 21 lecciones respectivamente. Cada lección cuenta con un texto al que sigue un apartado de explicaciones gramaticales denominado *Estructura y gramática*, a este siguen ejercicios gramaticales de comprensión del texto y de traducción y finaliza con un diálogo. En algunas lecciones del manual *El Español B* tras el diálogo aparecen poemas, textos literarios o letras de canciones.

18 Lección 3

#### DIALOGO

- A: ¿Cuál es el tuyo entre estos libros?  
 B: Este es el mío.  
 A: ¿Cuál de las novelas españolas te gusta más?  
 B: Me gusta más Don Quijote de la Mancha.  
 A: ¿Por qué te gusta tanto esa novela?  
 B: Porque es muy interesante.

#### XXIX

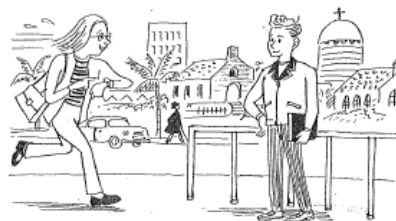
Caminante, son tus huellas  
 el camino, y nada más;  
 caminante, no hay camino,  
 se hace camino al andar.  
 Al andar se hace el camino,  
 y al volver la vista atrás  
 se ve la senda que nunca  
 se ha de volver a pisar.  
 Caminante, no hay camino,  
 sino estelas en la mar.

(Antonio Machado: 1875–1939)

19

#### Lección 4

##### Tuve una cita con Marta



El domingo pasado dormí hasta las nueve y media. Tomé un desayuno ligero, y después vi un programa de televisión. Mi hermana Clara tocó la guitarra y mis padres dieron un paseo por el parque.

Yo tuve una cita con mi amiga Marta a la una. Salí de casa a las doce y media. Llegué a la Plaza de España a la una menos diez, pero Marta no llegó hasta la una y media. Tuve que esperarla más de cuarenta minutos. Estuve muy aburrido, pero al ver la cara de Marta no pude menos de recibirla con una sonrisa.

cita (f.) ligero (-ra) programa (m.) tocar guitarra (f.) esperar  
 aburrido (-da) sonrisa (f.)

Figura 15. *El Español A* (1989: 18-19)

#### 6.1.4. PASO A PASO

El manual alemán *Paso a paso: Ein systematischer Einstieg in die spanische Sprache*<sup>63</sup> de la editorial Hueber se compone de treinta lecciones y viene presentado como una introducción sistemática al estudio de la lengua española. Cada una de ellas se inicia con un texto –que suele ser literario– al que siguen explicaciones a la lección donde se proponen ejercicios de comprensión auditiva que proporciona información cultural al alumno y además se proponen ejercicios de interacción oral mediante *role-plays*. Un test gramatical sirve para evaluar el final de cada bloque de cinco lecciones

#### 6.1.5. ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS 2

La primera edición de *Español para extranjeros* data de 1973. El manual que se ha empleado pertenece a la novena reimpresión de 1997 y se ha constatado que hasta 2013 no se publicó la segunda edición renovada del mismo.

El libro está estructurado en 22 lecciones que cumplen unos objetivos gramaticales específicos. Contiene además un apéndice de verbos irregulares: “cada una de las lecciones contempla uno o varios temas gramaticales, un marco de comunicación social y un vocabulario congruente con este último” (Maqueo 1997: 7).

El libro según la autora pertenece al método audio-lingual, aunque ello no significa que no se use la ejercitación gramatical ni traducciones a la lengua del alumno cuando sea necesario. Se recomienda además que los diálogos introductorios de las lecciones sean leídos por el maestro y un ayudante y se lea repetidamente de forma natural.

---

<sup>63</sup> Una introducción sistemática de la lengua española.

En la presentación del manual *Español para extranjeros 2* la autora manifiesta que está destinado a estudiantes norteamericanos y por tanto las situaciones presentadas en el mismo son las que cualquier un joven norteamericano podría encontrarse en su vida diaria y en contacto “con la gente de México, con su vida diaria, con sus actividades sociales y culturales, con su ideología” (1997: 5).

Maqueo (1997: 5) considera que en su manual se presenta la lengua oral graduada y dentro de los diferentes contextos de comunicación en un marco social. Pretende presentar la lengua dentro de su autenticidad, mostrada en sus usos reales y naturales y evitando la artificialidad. La variante que presenta es la del español de México, ya que según la autora representa la variante estándar del español de América Latina. Asimismo las estructuras presentadas son aquellas de mayor semejanza con las del inglés y el léxico empleado es aquel necesario para desarrollar un acto de comunicación en un contexto social.

En este volumen se pretende dar mayor relevancia al desarrollo de la lectura y escritura y los textos son extensos.

#### 6.1.6. BIENVENIDOS

El manual *Bienvenidos* fue desarrollado para ser utilizado en las aulas de secundaria estadounidenses. Consta de 8 unidades didácticas precedidas de una serie de páginas de presentación que se dividen en las siguientes partes:

- Vocabulario
- Estructura
- Conversación
- Pronunciación
- Lengua y cultura

- Realidades
- Culminación

Algunas unidades como la 5 o la 8 cuenta con la sección Nuestro Mundo, entre los apéndices hay una sección de mapas, otra de verbos y vocabularios de español-inglés e inglés-español así como un índice gramatical. Destaca así la amplia dedicación del manual al tratamiento de los contenidos culturales al contar con dos y tres secciones en cada una de las unidades.

#### 6.1.7. CONTINENTES

El manual francés *Continentes* cuenta con tres secciones diferenciadas: entrenándose, España y América que suman un total de catorce unidades didácticas. Es un manual destinado a los estudiantes del último año del bachillerato francés y por tanto, preparatorio para el examen final de esta etapa.

En la introducción del manual (2005: 2) los autores manifiestan su intención de mostrar un acercamiento realista de la lengua como instrumento de comunicación y que capacite al alumno para dialogar sobre la cultura y la historia, leer un periódico o visitar un museo.

#### 6.1.8. CONTACTO

Contacto 1 se compone de cuatro módulos de tres unidades, cada uno de los cuales se abre con la presentación de los contenidos funcionales y gramaticales y se cierra con un *Test de salida* formado por una serie de ejercicios organizados de acuerdo con el esquema de pruebas de los exámenes del Instituto Cervantes (D.E.L.E. Inicial).

*Contacto* (2005: II)



Según la introducción del manual, *Contacto* está desarrollado para el aprendizaje del español por parte de adolescentes y adultos italófonos y tiene en cuenta las características de las lenguas afines. Las actividades del manual presentan una gran variedad de situaciones cotidianas y reales e intentan poner en práctica las cuatro destrezas. El manual es de nivel inicial y está realizado para poder superar con éxito el examen del DELE inicial. Asimismo cada uno de los cuatro módulos que lo componen finaliza con un proyecto que forma parte del *Portfolio* del Consejo de Europa.

Este manual ya es un ejemplo de la puesta en práctica de las directrices de MCER. Cada unidad aparece separada en diferentes apartados y la cultura aparece en el llamado *Nuestro mundo*.

#### 6.1.9. CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL 2

El manual *Curso intensivo de español 2* (Weilum, Li 2006) con el que hemos trabajado es una edición revisada del original de 2005. Se compone de 18 lecciones que se estructuran de la forma siguiente: texto, gramática y ejercicios a la que suma las claves de los mismos así como un vocabulario español-chino. El manual hace un uso constante de la traducción, cada texto viene acompañado de un amplio vocabulario de palabras clave traducidas al chino, los enunciados y las explicaciones gramaticales también vienen traducidas y entre las actividades hay ejercicios de traducción directa e inversa.

<b>Lección 1 (第一课)</b>	<b>1</b>
Texto (课文): Un estudiante chino en México	
Gramática (语法)	
1. Pretérito imperfecto de indicativo (陈述式过去未完成时)	
2. Oración subordinada de lugar (地点副句)	
3. Numerales cardinales (基数词): 200-900.000.000	
4. Verbos irregulares (不规则动词)	
Ejercicios (练习)	

Figura 16. *Curso Intensivo de Español 2* (2006: i)

#### 6.1.10 UN MUNDO POR DESCUBRIR 2AS

*Un mundo por descubrir 2AS* está organizado en seis unidades didácticas organizadas en dos lecciones. Cada una de estas unidades didácticas finaliza con un proyecto. El manual destina un apartado especial a los contenidos socioculturales que trata junto a la competencia pragmática y la competencia lingüística que se divide a su vez en la competencia léxica y la fonológica:

# ÍNDICE

UNIDAD PREPARATORIA PRIMER CONTACTO UNIDAD DE SENSIBILIZACIÓN Y DESCUBRIMIENTO	
UNIDAD 1 MI INSTITUTO Y MIS COMPAÑEROS P. 17	UNIDAD 2 MI MUNDO : FAMILIA Y ENTORNO P. 43
<p>Lección A : En clase de español Lección B : Te presento a...</p> <p><b>COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saludos y presentaciones : decir tu nombre y preguntar a alguien por el suyo.</li> <li>• Presentar a amigos</li> <li>• Información personal : origen o nacionalidad, residencia y profesión.</li> <li>• Confirmar y corregir información.</li> <li>• Estrategias de comunicación : preguntar por el significado de una palabra.</li> <li>• Describir el ambiente del aula</li> </ul> <p><b>COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS</b></p> <p><b>Competencia gramatical</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente de indicativo de llamarse y ser</li> <li>• Presente de indicativo de los verbos regulares e irregulares más frecuentes</li> <li>• Masculino y femenino de los adjetivos y sustantivos.</li> <li>• Plural de los adjetivos y sustantivos</li> <li>• Adjetivos posesivos</li> <li>• Pronombres demostrativos</li> <li>• Pronombres personales : sujeto, complemento</li> <li>• Artículos definidos e indefinidos</li> <li>• La forma interrogativa afirmativa y negativa</li> <li>• Interrogativos (dónde, qué, de dónde, cómo, quién, cuántos).</li> </ul> <p><b>Competencia léxica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios y profesiones</li> <li>• Países, ciudades y nacionalidades</li> <li>• Números</li> <li>• Material escolar</li> <li>• Actividades del aula</li> </ul> <p><b>Competencia fonológica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonación de frases afirmativas e interrogativas</li> <li>• Abecedario : grafías y sonidos</li> <li>• Signos de puntuación</li> </ul> <p><b>CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubriendo el mundo hispano</li> </ul> <p><b>PROYECTO</b></p> <p>Grandes figuras de mi país</p>	<p>Lección A : Mi casa Lección B : Mi familia</p> <p><b>COMPETENCIA PRAGMÁTICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar relaciones familiares</li> <li>• Hablar de los miembros de la familia</li> <li>• Describir a una persona</li> <li>• Establecer comparaciones</li> <li>• Preguntar por una cantidad y responder</li> <li>• Describir una vivienda y sus habitaciones</li> <li>• Expresar existencia y ubicación</li> <li>• Describir la ubicación de objetos en una habitación</li> <li>• Dar órdenes y hacer sugerencias</li> </ul> <p><b>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA</b></p> <p><b>Competencia gramatical</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser y Estar</li> <li>• Tener y llevar</li> <li>• Presente de indicativo de verbos irregulares</li> <li>• Imperativo regular e irregular 1</li> <li>• Pronombre complemento directo e indirecto</li> <li>• Localizar objetos</li> <li>• Expresar existencia hay+sustantivo</li> <li>• Preposición y adverbio de lugar</li> <li>• Apócope</li> <li>• Números ordinales</li> </ul> <p><b>Competencia léxica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La vivienda : habitaciones, muebles y objetos</li> <li>• Las tareas domésticas</li> <li>• Adjetivos calificativos para describir la vivienda</li> <li>• La familia</li> <li>• Adjetivos calificativos de descripción física y de carácter</li> </ul> <p><b>Competencia fonológica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La acentuación</li> </ul> <p><b>CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubriendo el mundo hispano</li> </ul> <p><b>PROYECTO</b></p> <p>La familia Real Española</p>
ACERCAMIENTO A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	
TEMAS TRANSVERSALES Conciencia intercultural - tolerancia - respeto del medio ambiente - educación para la paz.	

Figura 17. Recorte del índice de *Un mundo por descubrir*

Los autores en el libro del profesor explican la importancia concedida a la participación activa del alumno en su propio aprendizaje teniendo en cuenta factores emocionales y cognitivos Para ello las actividades han sido diseñadas de modo que los alumnos tengan “que hablar de sus sentimientos, de sus preferencias, de sus aficiones, de sus curiosidades, de sus intereses, de su propia cultura”. Destaca asimismo la intención y voluntad por parte de los autores de

que el aprendizaje resulte ameno y significativo para el alumno y que el alumno participe activamente.

En cuanto a la cultura los autores manifiestan su intención de mostrar una representación no solo de España sino también del resto de países hispanohablantes:

En *Un mundo por descubrir 2AS* se ha procurado presentar un entorno cultural hispano para que los alumnos vayan conociendo la cultura de España así como países de habla hispana y, a su vez se ha dejado espacio para que pueda hablar de su propia cultura (2006: 4)

#### 6.1.11. *DESTINO ERASMUS*

En la presentación del manual *Destino Erasmus*, Rosa Vila Pujol (2008: 3) lo describe como un manual específico para el aprendizaje del español como lengua instrumental destinado a aquellos que comparten como ámbito común sociocultural de la Universidad de la Unión Europea.

El manual se compone de diez unidades didácticas estructuradas en tres secciones:

- Textos y pretextos: sección donde se presentan textos orales y escritos que contextualizan los contenidos léxicos, gramaticales y funcionales de la unidad.
- Formas y funciones: donde se presentan en primer lugar los contenidos gramaticales y funcionales en forma de esquemas e imágenes para facilitar su comprensión y le siguen una serie de actividades que pretenden desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes.
- Comunicación escrita: se pretende con esta sección aplicar los contenidos trabajados en la unidad mediante la elaboración de textos de diferente tipología textual donde el alumno trate temas relacionados con su experiencia personal.

Tras las diez unidades didácticas aparecen dos secciones:

- Otras actividades: por cada unidad aparecen una serie de actividades de consolidación de los contenidos estudiados en las mismas.
- Conjugación: es un apartado dedicado a la descripción de los tiempos verbales del español.

#### 6.1.12 *NUEVO MUNDO. ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA 1*

*Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1* fue publicado en 2009 por la Editorial EUNED (Editorial Universidad Estatal a Distancia). Sus autoras son Gisselle Herrera Morera y María Soledad Urbina Vargas, profesoras de la Universidad de Costa Rica. El manual cuenta con 268 páginas.

La presentación del libro está realizada por el Dr. Jorge Murillo Medrano quien justifica la elaboración del manual a la carencia de libros de textos adecuados al contexto costarricense. Hasta entonces habían empleado manuales editados en Europa y Estados Unidos que

Satisfacen las necesidades de las poblaciones estudiantiles para las que fueron creados: normalmente con traducciones al inglés, con un pronunciado sesgo cultural y lingüístico hacia la Península Ibérica o con generalizaciones estereotipadas sobre la cultura hispanoamericana.

*Nuevo Mundo* (2009: VII)

El libro según Murillo Medrano en cambio “plantea una propuesta anclada en la comprensión de la lengua y cultura latinoamericanas, con un enfoque metodológico dinámico y bien pensado”. Es además fruto tanto de la experiencia de las autoras como de una sólida formación teórica en el campo

de la enseñanza el español. Asimismo integra dentro de las cuatro destrezas la comprensión de lo cultural:

El libro integra, de manera coherente y progresiva, la enseñanza de las cuatro destrezas comunicativas: escucha, habla, lectura y escritura, enmarcándolas dentro de la comprensión de lo cultural y entendiéndolas como un todo cuyo principal objetivo es la comunicación cotidiana, es decir, el uso de la lengua en circunstancias reales de interacción comunicativa.

*Nuevo Mundo* (2009: VII)

En la introducción se afirma que “*Nuevo Mundo* es una serie de unidades didácticas de español como segunda lengua; cada una de las cuales abarca un estadio de la competencia comunicativa del aprendiz” (2009: VIII). Asimismo define sus niveles dentro de los parámetros del MCER:

Nuevo Mundo. Español como Segunda lengua. Nivel 1 es una unidad didáctica para quienes inician su aprendizaje, tanto lingüístico como cultural, del español. Para su elaboración, hemos tenido en cuenta primordialmente el enfoque comunicativo, el cual parte de un concepto de competencia comunicativa definida no solo como la capacidad de comunicarse adecuadamente en un contexto determinado, y para ello se necesita la conjunción de varias competencias.

Asimismo se confirma que la serie integra aspectos del “denominado trabajo por tareas o por proyectos” que considera de imposible empleo en toda su dimensión en el primer nivel donde los estudiantes no poseen ningún conocimiento del español.

El manual se estructura en catorce lecciones que inician con un texto oral o escrito e incluye notas culturales y del idioma para aportar de estructuras lingüísticas y prácticas socioculturales “estrechamente vinculadas con la cultura centroamericana” (2009: XI).

## 6.2. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y DEL HISPANISMO A TRAVÉS DE LOS MANUALES DEL CORPUS

### 6.2.1. MANUAL DE COREA DEL SUR: *EL ESPAÑOL A, B* DE PARK CHUL

Los años 1980 marcarán el punto de inflexión para Corea del Sur: tras un fugaz periodo de transición y un espectacular crecimiento económico llegaba la democracia y la organización de los Juegos Olímpicos de 1988, en Seúl. Curiosamente, España sería el organizador de los siguientes Juegos Olímpicos de verano de 1992, en Barcelona.

(Arrayás 2010: 34)

El manual *El Español A, B* fue publicado en Seúl en 1989 por el hispanista coreano y académico de la RAE Park Chul, profesor de la Universidad de Hankuk que en 1985 se doctoró en la Universidad Complutense de Madrid con una tesis dedicada a la figura de Gregorio Céspedes, primer europeo en llegar a tierras coreanas en 1593 y de quien tenemos los primeros testimonios escritos en español sobre el país.

La enseñanza oficial del español en Corea se remonta a 1948, año de la fundación del Instituto Dongyang de Lenguas Extranjeras que incluía el español entre los seis idiomas que se enseñaban: inglés, francés, alemán, chino y ruso (Kwon 2006: 146). Debido a los conflictos bélicos de la Guerra de Corea el Instituto Dongyang dejó de existir aunque cinco años más tarde se reanudó la enseñanza de español gracias a la creación del primer Departamento de Lengua Española de la Universidad de Hankuk cuyo profesor principal fue el señor I-Bae-Kim y en 1956 se sumaría el mexicano don José Hahn. La Sección de Hankuk fue durante mucho tiempo el único centro universitario donde se impartía español hasta 1980, año en que se abrió el Departamento de la Universidad Chosun en Kwuanchu [sic] (Fisac, 2000).

Las relaciones diplomáticas entre España y Corea se establecieron en 1950 aunque hasta 1962 no fueron nombrados los primeros embajadores no residentes. Un año muy importante para la historia del hispanismo coreano fue 1954, año de la celebración del Acto Inaugural de la Academia de la Lengua Española de Corea (Roales Nieto: 1989).

En 1958 los alumnos pertenecientes a la Sección de Lengua y Literatura Hispánicas organizaron una reunión denominada “Investigación Cultural Hispanoamericana” con el propósito de estudiar cuestiones de actualidad de España y los países iberoamericanos, invitando a conferenciantes procedentes de estos países, algunos de ellos diplomáticos.

En 1961 nace el programa de radio en español emitido a través de la radio nacional coreana KBS que recibió dos premios Ondas en los años 1963 y 1964 y que comenzó a tener relaciones con la RNE española que le concedió el permiso para emitir sus radiodifusiones. Roales-Nieto (1989) destaca también la importancia que tuvo la música hispánica en Corea, siendo Ricardo Eakty Ahn el primer coreano llegado a España en 1942 y gracias a quien se pudieron escuchar por primera vez composiciones de Manuel de Falla, Enrique Granados e Isaac Albéniz en festivales internacionales de música celebrados en Seúl en el año 1950.

Durante la década de los ochenta se produjo la apertura de otros Departamentos de lengua y literatura hispánica en el país (Young Kim 2007: 117), y es de destacar también la creación de la Asociación Coreana de Hispanistas en 1981 (Park 2005: 3) y la Asociación Asiática de Hispanistas en 1985 bajo la iniciativa de la Universidad de Hankuk entre cuyos fines se encuentra la promoción de la lengua y cultura hispánicas y la promoción del personal docente en Asia. Un año más tarde se crea La Asociación Coreana de Estudios Latinoamericanos, dedicada al estudio de la cultura, sociedad,



lingüística, antropología, relaciones internacionales y la economía del mundo iberoamericano (Arrayás 2010: 26).

En 1956 vio la luz *El primer paso del Español* [sic], el primer manual para la enseñanza de español en Corea escrito por el profesor I-Bae-Kim (Roales-Nieto 2001: 174). Fisac (2000) destaca la profusión de manuales en Corea creados por los mismos profesores en los años sesenta. En 1960 se publicó el primer diccionario español-coreano, mientras que el diccionario coreano-español tuvo que esperar quince años más hasta su publicación, en 1975.

En la década de los setenta se habían traducido catorce libros del español al coreano y en la de los ochenta fueron diecinueve, destacando la traducción de *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela tres veces por diferentes traductores en 1989 (Young Kim 2010: 117). Ese mismo año aparecieron dos traducciones más de *Don Quijote de La Mancha* que fue la primera obra española traducida al coreano en 1915, de la que se había hecho ya una traducción parcial en 1905 (Park 2005: 7) y que en 2015 el propio Park Chul realizó la traducción más completa directamente del español al coreano<sup>64</sup>.

Asimismo entre los años 1990 y 2000 se tradujeron 87 obras latinoamericanas y entre el año 2000 y 2007 el número ascendió a 78, lo cual demuestra según Young Kim (2010: 117) que el interés por la literatura latinoamericana en Corea había aumentado notablemente.

En el año 2010 se impartía español en 13 universidades de las 200 existentes en todo el territorio nacional. El español como segunda lengua extranjera se imparte también en otras instituciones superiores, como la Academia Militar, Naval y Aérea, en la Escuela Superior de Policía y en la Escuela de Diplomacia.

---

<sup>64</sup> Información procedente de: <http://www.rae.es/noticias/la-rae-recibe-la-traduccion-al-coreano-del-quijote-0>

En 2004 el español se impartía en 4 escuelas medias y 41 escuelas secundarias, pero no existía ninguna escuela primaria donde se impartiera la materia.

#### 6.2.2. MANUAL DE CHINA. *CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL 2*

Lu Jingsheng (2014) divide los estudios y enseñanza de español en China en cuatro etapas diferenciadas que recorreremos brevemente a fin de contextualizar el manual *Curso Intensivo de español 2* (2005) cuya fecha de publicación corresponde a la última de ellas:

1. La génesis de los estudios de español en China (los años cincuenta del siglo XX)
2. Pequeños momentos de auge del español en China (años sesenta-setenta)
3. La recesión y recuperación del español en China (años ochenta-noventa)
4. Desarrollo acelerado de los estudios de español en China (siglo XXI)

##### 6.2.2.1. LA GÉNESIS DE LOS ESTUDIOS DE ESPAÑOL EN CHINA (LOS AÑOS CINCUENTA DEL SIGLO XX)

Jingsheng (2014) afirma que desde que se constituyó la República Popular de China en 1949 el papel de la enseñanza de lenguas cobró una gran importancia como medida estratégica para conocer y ser conocido en el mundo exterior. Fue en 1952 cuando tras el Congreso de Paz de la Región de Asia y el Pacífico se estimó necesaria la creación de los estudios de español que dio lugar a la oficial impartición del español como idioma en el sistema universitario en 1953 y a la creación de una carrera para su estudio. Por aquel entonces no se contaba con recursos bibliográficos suficientes, siendo el libro de texto empleado para la enseñanza de español un manual editado en Moscú. Los cambios en la situación internacional y la necesidad de establecer relaciones

económicas y comerciales con los países latinoamericanos propiciaron que en 1954 la Universidad de Negocios y Economías Internacionales invitara al señor Zhang Xiongwu a abrir el curso oficial de español. En 1959 se abrió la Facultad de Español de Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, lo que supuso un hito en la historia y desarrollo de la enseñanza del español en China.

#### 6.2.2.2. PEQUEÑOS MOMENTOS DE AUGE DEL ESPAÑOL EN CHINA (AÑOS SESENTA-SETENTA)

Las relaciones diplomáticas entre China y los países latinoamericanos siguieron prosperando en las décadas de los sesenta y los setenta, siendo 1960 el año en el que se establecieron relaciones diplomáticas entre China y Cuba. Estos intercambios culturales, políticos y económicos despertaron el interés y la demanda por los estudios del español y el conocimiento de la cultura del mundo hispanohablante produciéndose un aumento en el número de estudiantes de español y de la carrera de estudios hispánicos (Jingsheng, 2014)

Entre 1962 y 1964 se publicó 西班牙语 (Español) el primer manual de español publicado en China, una edición experimental publicada en siete tomos por la editorial Shangwu (Yansheng 2009: 59). El manual fue elaborado por el Departamento de Español del Instituto de Lenguas Modernas de Pekín pero la Revolución Cultural de 1966 provocó la paralización de la enseñanza de lenguas extranjeras en China, y por tanto, su desuso.

Durante los años 1970-1980 se formalizaron las relaciones diplomáticas de China con ocho países hispanohablantes: Chile (1970), Perú (1971), México (1972), Argentina (1972), España (1973), Venezuela (1974), Ecuador (1980) y Colombia (1980). Estas relaciones volvieron a propiciar el intercambio y el encuentro cultural y científico entre estos países, consolidándose así la

enseñanza de español en China gracias a la necesidad creada por estos intercambios que creaba demanda en formación en estudios hispánicos.

En 1972 se comienza la redacción del *Nuevo diccionario español-chino*, que finalizaría diez años más tarde.

#### 6.2.2.3. LA RECESIÓN Y RECUPERACIÓN DEL ESPAÑOL EN CHINA (AÑOS OCHENTA-NOVENTA)

A pesar de que en estas décadas la situación del español en China sufrió un receso, fueron unos años fundamentales en cuanto a la publicación de materiales y métodos de enseñanza: en 1985 se publicó una versión mejorada y con modificaciones del manual *Español*, que es hoy en día el manual más usado en China. Esta época fue también fundamental para el trabajo en la elaboración de los diccionarios bilingües de español y chino. El propio Dong Yansheng (2009: 59), autor del manual reconoce que en la primera edición mostraba una clara tendencia ideológica en los diálogos y las muestras de los ejercicios.

#### 6.2.2.4. DESARROLLO ACELERADO DE LOS ESTUDIOS DE ESPAÑOL EN CHINA (SIGLO XXI)

Nogueira López (2014) apunta que el crecimiento de la enseñanza del español en China desde el año 2000 ha sido vertiginoso, potenciado por el crecimiento de la economía china y el aumento del flujo de las relaciones internacionales. El crecimiento económico del país ha propiciado el nacimiento de una nueva clase media que puede permitirse viajar fuera del país y que comienza a apreciar y a interesarse por países hispanos como España, por su buen clima, gastronomía, patrimonio y cultura (González Puig 2006: 133). Asimismo durante estos años las relaciones económicas y proyectos empresariales con España y Latinoamérica se han multiplicado y la organización

de grandes eventos internacionales como los Juegos Olímpicos de Pekín en 2008 y de la EXPO de Shanghái en 2010 han creado la necesidad de profesionales como intérpretes, traductores y profesores de español.

Sánchez Griñán (2008) afirma que aunque en los años 1998 y 2000 aparecieron los primeros diseños curriculares para la enseñanza del español sus directrices no aportaron nada nuevo a la práctica que se venía llevando anteriormente. Entre los años 1999 y 2007 volvió a publicarse una edición revisada y modificada de *Español*, esta vez con el título *Español Moderno* que sigue siendo hasta hoy el manual de español más utilizado en China.

El manual escogido para nuestro corpus, *Curso Intensivo de Español 2* fue publicado en 2005 por la editorial Beijing Language and Culture University Press, la misma editorial donde se publicó la última versión de *Español Moderno*.

Según los datos del anuario del Instituto Cervantes de 2006/2007 el español desde el año 2000 estaba reincorporándose en las escuelas de secundaria, ya que su enseñanza se había interrumpido años atrás. En marzo de 2005 se abrió la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín, entre cuyas prioridades se encuentra la introducción de las aulas de lengua y cultura española en las escuelas secundarias de lenguas extranjeras. En cambio, la demanda universitaria era mayor que las plazas ofertadas por las propias universidades como es el caso de los estudios de Filología Hispánica en la Universidad de Pekín. Según las cifras de las estadísticas de 2006 el número de estudiantes de español en las universidades chinas era de cuatro mil doscientos treinta y seis. González Puy (2006) señala entre las conclusiones de su informe la carencia de materiales didácticos para la enseñanza de español en China.

### 6.2.3. MANUAL JĘZYK HISZPAŃSKI DLA LEKTORATÓW EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN POLONIA

*Język hiszpański dla lektoratów* (1970) ha sido y sigue siendo uno de los manuales de referencia para el estudio de español en Polonia. Para nuestro análisis hemos escogido la primera edición de 1970 que se ha seguido editando hasta hoy en día, aunque nos consta según el prólogo del libro que se había publicado en tres partes durante los años 1966 y 1967 y que esta sería por tanto una primera edición reunida de las mismas. Oskar Perlin fue un destacado profesor del Departamento de Estudios Ibéricos de la Universidad de Varsovia desde los años sesenta, y presuponemos que la creación de este manual estaba destinada a los alumnos que cursaban español en la universidad. Alina Zarska y Krystyna Niklewiczówna fueron las redactoras del manual, Niklewiczówna también era profesora del Departamento y había publicado en 1966 junto a Halina Popławska el manual *A través del mundo hispánico: lecturas españolas* cuyo primer tomo estaba dedicado a España y el segundo a Latinoamérica. En 1971 publicó *¿Habla usted español?*, que junto a los dos manuales de Perlin y al de Sabik (1985) se convertirían en los manuales de español más utilizados durante el siglo XX en Polonia.

Cuando se comenzó a impartir español en la Universidad de Varsovia se comenzó a emplear *Vida y diálogos de España* que resultaba demasiado pobre y audiovisual. Ante esta necesidad los profesores del departamento elaboraron materiales para complementar su contenido y adecuarse a las exigencias del alumnado polaco. Sabik (1980: 350-1) describe además que durante el segundo curso de carrera los alumnos leían artículos de prensa española y se empleaban cintas magnetofónicas de la serie “Civilización hispana” y “Folklore español”.

Asimismo detalla que los estudiantes estudiaban arte hispánico y español de América pero no precisa información sobre los materiales empleados.

Sabik (1982: 198) señala que la enseñanza del castellano en Polonia se inicia gracias a los jesuitas. En la Academia de Wilno un padre español, Antonio Arias, organizó a finales del siglo XVI una facultad de Teología en la que otro jesuita español, García Alabiano enseñó durante 22 años. A finales del siglo XIX enseñaba en Łódź Tadeusz Porębowicz, traductor y conocedor de la lengua y literatura españolas, aunque no fue hasta 1918 cuando comenzó a impartirse el primer curso de español de la mano del profesor Amadeo de Pons en la Universidad de Varsovia. Para Murcia Soriano (2006) hablar de la enseñanza de español en Polonia supone remontarse a los años setenta del siglo pasado. Es cierto que los años setenta fueron importantes para la enseñanza del español y el hispanismo en Polonia gracias a la creación de la primera Cátedra de Estudios Ibéricos en Polonia en la Universidad de Varsovia en 1972 (Makowiecka señala que fue en 1971) a la que seguiría años más tarde la creación de una Sección Española del Instituto de Lenguas y Literaturas Romances de la Universidad Jaguelónica de Cracovia. En 1975 se comienza retransmitir el programa para la enseñanza de español en la Radio Polaca.

El último cuarto del siglo XX fue fundamental para la instauración y el impulso de la enseñanza del español en Polonia y el establecimiento y fortalecimiento de los lazos entre las diferentes naciones del mundo hispano. No obstante, los contactos de Polonia con la lengua castellana vienen de siglos atrás: en la Edad Media ya peregrinaban a Compostela y en tiempos de Carlos I, V de Alemania, comenzaron las relaciones diplomáticas entre ambos países. El conde Andrej Tenczynski acompañó a Carlos I en su primer viaje a España, Stanisław Łaski visitó España en sus viajes europeos, Eryk Lassota sirvió al ejército español de Felipe II y dejó constancia de ello en el diario que escribió sobre su estancia en España. Se conoce también otro diario de viajes de carácter

literario de un humanista polaco anónimo de a finales del siglo XVI en el que se menciona España entre otros países. Durante el siglo XVI las relaciones entre las cortes española y polaca tomaron carácter regular, pues los reyes polacos enviaban sus embajadores a España con el fin de recobrar las llamadas sumas napolitanas. En 1518 viajó a Madrid el humanista polaco Jan Dantyszsek, que describió sus impresiones sobre España en cartas enviadas al Rey y a un alto dignatario de la corte polaca. A esta visita le sigue la de otros diplomáticos polacos entre la que destaca la realizada por Piotr Wolski entre 1571 y 1573 que enriqueció los fondos de libros raros de la Universidad Jaguelónica de Cracovia con una colección de más de 1.000 volúmenes de libros traídos de España. Intelectuales españoles también visitaron Polonia durante aquellos años como el escritor y consejero jurídico de Segismundo I Ruiz Moros y García Quadros de Sevilla. En aquella época la moda española reinaba en Europa y lo mismo ocurría con la lengua castellana que algunos consideraban que tenía más gravedad y valor que la italiana.

Durante el siglo XVII muchos viajeros y diplomáticos visitarían España y el dominio del idioma español de algunos de ellos favorecen las traducciones directamente de este idioma, como es el caso de Krzysztof Warszewicki y de Andrzej Brzechwa que traducen respectivamente del latín un tratado de Furiol Ceriol (*El consejo y consejeros del príncipe*, 1595) y algunas obras de San Juan de la Cruz (*Opera Mystica*, 1639). El siglo XVIII en cambio fue un siglo de retroceso hasta que se traduce por primera vez Don Quijote al polaco a través de una versión francesa en 1786. Makowiecka (1974) destaca la importancia de Francia como enlace entre la cultura española y la polaca, siendo la versión de Podolski de Don Quijote realizada a través de la francesa de Filleau de St. Martin a la que seguirían otras durante los siglos XIX y XX cuando se hizo la primera traducción del castellano en 1955.



Las primeras impresiones escritas por polacos sobre América Latina datan del siglo XVI, aunque estos diarios y relatos tuvieron muy poca difusión. Se tiene constancia de la visita de algunos militares y del poeta T.K. Węgieński que hizo un viaje a Martinica. Durante el siglo XVIII Polonia empatizaba con los países latinos debido a la analogía entre el sufrimiento del pueblo polaco y del pueblo indio destruidos por los invasores. Destaca de esta época la traducción al polaco de la obra de Marmontel *Los incas* en tres ocasiones, en 1781, 1794 y 1801. La pérdida de la independencia de Polonia durante todo el siglo XIX hizo que se perdieran también los contactos políticos con los estados latinoamericanos, lo cual imposibilitaba la llegada de información sobre los mismos salvo las informaciones aportadas por los combatientes polacos en Haití, aquellos que lucharon en México y algunos viajeros como Domeyko cuyos escritos fueron más conocidos en Francia y Alemania que en Polonia. A finales de siglo aumentaron las informaciones sobre Latinoamérica, sobre todo aquellas relacionadas con las guerras, golpes de Estado y cambios de gobierno.

Tras la Independencia polaca de 1918 estas relaciones se hicieron notables, pues problemas económicos de Polonia provocaron la emigración de pequeños grupos hacia Brasil, Argentina, México, Cuba, Costa Rica, Colombia, Uruguay y Bolivia. De esta época es la publicación de un manual breve para el aprendizaje de español elaborado por Tomasz Oxinski, cónsul honorario desde los años 1923 hasta 1934 de Perú en Polonia editado por la Sociedad de Emigración Polaca del que también conocemos que publicó el libro titulado *Perú*. En 1937 Polonia mantenía relaciones con 20 países latinoamericanos. A partir de 1960 se produjo un acercamiento político y económico entre Polonia y Cuba socialistas manteniéndose hasta finales de los ochenta que influyó notablemente en el crecimiento de intereses populares e intelectuales por Latinoamérica ofreciendo también posibilidades de formación Dembicz (2002).

Lepkowski (1980) afirma que el idioma castellano tan solo fue objeto de interés durante los años 60 y 70, siendo considerado innecesario y marginal hasta aquellos años en los que también fueron traducidos casi 100 volúmenes de prosa iberoamericana y los encuentros con escritores y críticos latinoamericanos eran frecuentes. La información sobre América Latina aumentó también en los manuales de enseñanza, sobre todo la referente a las civilizaciones precolombinas, las guerras de independencia, Juárez y la Revolución Cubana.

#### 6.2.4. MANUALES EDITADOS EN FRANCIA: *VIDA Y DIÁLOGOS DE ESPAÑA Y CONTINENTES TERMINALES*

Los manuales *Vida y diálogos de España* y *Continents Terminales* fueron editados en Francia por la editorial Didier en los años 1968 y 2003 respectivamente. Las publicaciones de manuales, gramáticas y diccionarios para la didáctica del español en Francia son numerosas, sobre todo en el último cuarto del siglo XX. Las primeras publicaciones datan del siglo XVI, en concreto en las últimas postrimerías de siglo cuando se publicó en París la primera gramática para la enseñanza del español, la *Parfaicte méthode pour entendre, escrire et parler la langue espagnole* en 1596 atribuida a Charpentier. Un año después apareció la gramática de César Oudin, *Grammaire et observations de la langue espagnolle, recueillies et mises en François by Cesar Oudin Secretaire Intèrprete du Roy ex langues Germanique, Italienne et Espagnole* que consiguió una gran repercusión tanto en Francia como Europa sirviendo de modelo a obras posteriores (Nevado Fuentes 2011: 24). A estos trabajos siguieron obras de gran relevancia como los trabajos de Saulnier, Salazar, y Juan de Luna a principios del siglo XVII. En 1644 Claude Lancelot publicó la *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine, contenant les règles de genres, des déclinaisons, des prétérits, de la*

*syntaxe, de la quantité & des accents Latins*. En 1697 Sobrino completó la gramática de Oudin bajo el título *Nouvelle grammaire espagnolle expliquée en françois* así como su *Tesoro* con el título *Diccionario nuevo de las lenguas española y francesa*. A pesar de ello las obras de Sobrino fueron las más difundidas durante todo el siglo XVIII y junto a estas destacó la de Jean de Vayrac, quien publica en 1708 la *Nouvelle grammaire espagnole pour apprendre facilement & en peu de temps, à prononcer, écrire, & parler la Langue Castillane, selon le sentiment des meilleurs auteurs, & l'usage de la Cour d'Espagne*. B. A. Bartera pretendió realizar una mejora de las gramáticas anteriores con su *Nouvelle méthode, contenant en abrégé tous les principes de la langue espagnole, avec des dialogues familiers* (1764) y en el último tercio de siglo se publica *Le maître espagnol, ou éléments de la langue espagnole à l'usage des français de Cormon*, que fue autor de otras obras destinadas a la didáctica del español como el *Nuevo diccionario de las lenguas española, francesa y latina* en 1775. En el siglo XIX destacan la versión española del método de Nicholas Gouin Dufief en 1811<sup>65</sup> y la gramática y guías de conversación publicadas por M. Núñez de Taboada, Robbe y el manual de traducción interlineal de F. M. Noriega *Nouvelle méthode pour apprendre la langue espagnole en très peu de temps, dédiée à la jeunesse française* de 1834. En el siglo XIX fueron destacadas las figuras de los profesores Juan Calderón (Vilar, 1996) y Bonifacio Sotos Ochando (1785-1861) que enseñó español en la Casa Real y fue ex-diputado en Cortes. Los trabajos de Sotos Ochando para la didáctica del español, que seguían también el método de traducción interlineal, (Sánchez, 1992) tuvieron una gran recepción en Francia. Su *Grammaire espagnole-française* fue aprobada también como libro de texto por la Universidad, para su uso en los colegios de Francia y recomendada por el Ministerio de Instrucción Pública.

---

<sup>65</sup> *Dufief's Nature Displayed in her mode of teaching language to man, being new and infallible method of acquiring languages with unparalleled rapidity; deduced from the analysis of the human mind and consequently suited to every capacity: adapted to the Spanish by D. Manuel de Torres and L. Hargous, Professors of Universal Grammar, Filadelfia, 1811 (Sánchez Pérez 1992: 246)*

Joseph Pérez (2011: 157) considera que el hispanismo francés nació a finales del siglo XIX, fundado por Alfred Morel-Fatio y Raymond Foulché-Delbosc, fundador de la *Revue hispanique* en 1894. Los discípulos de Morel-Fatio inauguraron las primeras cátedras de español en Francia, Ernest Merimée en la Universidad de Toulouse (1886), Georges Cirot en la Universidad de Burdeos (1898) y Ernest Martinenche en Montpellier (1900) y años más tarde en París (1906). Ernest Merimée fue una figura clave para el hispanismo en Francia, pues gracias a su impulso se creó en 1879 la Société Académique Franco-Hispano-Portugaise (Lagarde, 2014). En 1899 participó en la fundación de *Bulletin hispanique*, la revista decana del hispanismo francés, junto a Cirot, Morel-Fatio o Pierre Paris. También propició la creación en 1902 del concurso llamado “agregación de español” con el fin de suministrar profesores especialistas para desempeñar cátedras en la enseñanza secundaria (Rivas Sacconi 1964: 189-190).

Durante buena parte del siglo XX se produjo además la movilización de los emigrados españoles para que sus hijos pudieran acceder a la enseñanza bilingüe que contaba con el apoyo de la diplomacia española pero con las reticencias del gobierno francés. Estas gestiones comenzaban a obtener frutos en 1933 pero se vieron interrumpidas con la Guerra Civil (Delgado Gómez-Escalonilla, 2002).

Francia es uno de los países donde la enseñanza del español posee una gran importancia dentro del sistema educativo y por tanto, la creación de materiales para la enseñanza ha respondido a la gran demanda que se ha producido en el país a lo largo de los últimos años.

*Vida y diálogos de España* (1968) es la versión española del manual francés *Voix et images de la France* de Paul Rivenc que Rojo Sastre define como «un trabajo revolucionario que dejó a un lado todo lo tradicional en el binomio enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera». Rojo Sastre en el homenaje a Rivenc relata con detalle cómo fue el proceso de creación del

manual: en 1963 comenzaron a trabajar en la investigación de lo que llamaban “El Español Fundamental” cuya área decidieron localizar en Madrid y las dos Castillas, donde las variedades dialectales no eran importantes desde el punto de vista estadístico:

Así decidimos partir de un gran universo de 800.000 lexías simples o palabras gráficas. Rivenc, con la experiencia del E.F. y en busca siempre de la excelencia, del ir más allá en la riqueza y el rigor socio-lingüístico, no paró hasta que nos pusimos de acuerdo en lo de las 15 provincias tratadas, los 130 pueblos y ciudades, con individuos de 110 profesiones y 7 niveles diferentes de educación. Con la seriedad que Rivenc exigía dentro de la variedad, seleccionamos los puntos de encuesta en función de criterios geográficos con la colección de mapas en la mano: lugares de montaña, llanura, valles, costas, etc... y criterios socio-económicos: ciudades, villas y aldeas; zonas industriales, agrícolas, ganaderas, mineras y pesqueras, buscando la representación variada en este hábeas que debía darnos el vocabulario frecuente (F).

En la primera página del manual se lee como subtítulo *Método audiovisual creado bajo los auspicios del Ministerio de Educación de España, Comisaría de Extensión Cultural*, por lo que podría considerarse el manual como hispanofrancés. Para las investigaciones lingüísticas contaron con el apoyo de The Center for Curriculum Development de Filadelfia. Entre los agradecimientos figuran Don Antonio Tena Artigas, Secretario General Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia y Comisario de Extensión Cultural, Don Hipólito Escolar Sobrino, Secretario del Gabinete de Estudios de la Comisaría de Extensión Cultural y Don Joaquín Pérez Villanueva, Catedrático de Universidad y Director del Colegio de España de París. Asimismo se menciona de forma especial a Don Dámaso Alonso y Rafael Lapesa, que examinaron el manuscrito de la obra.

Nos propositions méthodologiques et nos cours de langues étaient dans l'ensemble bien mieux accueillis à l'étranger que chez nous. En France, il fallait à tout prix s'insérer dans les programmes officiels des lycées et collèges. Parfois, comme pour l'allemand et l'espagnol, les enseignants devaient se soumettre aux directives dictatoriales de l'Inspection Générale, qui éditait ses propres manuels. Fort heureusement, les choses ont bien changé aujourd'hui.

Rivenc (2013:158)

El propio Rivenc (2013: 158) relataba cómo sus proposiciones didácticas fueron caricaturizadas y cómo su método recibió mayor aceptación en el extranjero que en la propia Francia, donde los manuales se someten a las directivas de la Inspección General que edita sus propios manuales. Hamparzoumian y Barquín Ruiz (2004: 20) hacen alusión a la popularidad del manual a mediados los años 70 cuando los centros culturales españoles en el extranjero recibieron *Vida y diálogos de España*, manual que pertenecería al grupo de manuales franceses que se exportaron a las colonias francesas como Marruecos aunque el hecho de que el manual quisiera aspirar a un público internacional le hizo caer en el error de no tener en cuenta el trasfondo cultural del alumno al que estaba destinado. Benítez Rodríguez y Hervé Konan (2010) citaban las palabras de Carrera (1985: 42) pronunciadas en el Congreso Hispano-Africano de Cultura, celebrado en Guinea Ecuatorial en 1985 donde se criticaba la imagen tópica, anacrónica y desfasada del mundo hispánico que estos manuales ofrecían en África:

Los pocos manuales usados en los países africanos francófonos, ex colonias francesas, son los que se utilizan en Francia; la imagen que ofrecen de España es totalmente cargada de anacronismos y cargada de tópicos (toros y panderetas...). Sabido es que nuestros vecinos del norte no están por fomentar una visión real y actualizada de unos competidores en el continente africano

Gracias a estos autores queda constancia de la utilización del manual en Costa de Marfil. Sabik (1980: 350) confirma que el manual se empleaba en la Universidad de Varsovia “para crear en los alumnos reacciones propias del español en determinadas situaciones y para enseñarles a reproducir de manera correcta el sistema fonológico español” aunque en la práctica universitaria lo consideraba “demasiado pobre y superficial”. Asimismo se constató que este manual llegó a emplearse en Polonia gracias a los testimonios de algunas colegas polacas y de hecho, la copia utilizada para el análisis procede de la biblioteca de la Universidad de Varsovia. Asimismo, Dumitrescu (1978: 358) mencionaba la

utilización del manual en Rumanía puesto a disposición por la Dirección General de Relaciones Culturales de España.

En la TV actualmente se está utilizando, adaptándolo a las exigencias televisivas, el método Vida y diálogos de España, que nos ha sido amablemente puesto a disposición por la Dirección General de Relaciones Culturales de España.

El libro de imágenes utilizado procede de la Biblioteca de la Universidad de Flinders en Australia lo que demuestra la amplia distribución del manual que corroboramos con la lectura de sus primeras páginas donde aparecen los países alcanzados por la distribución de la editorial Didier en aquella época y de hecho, el primer país y ordenado por orden alfabético de la lista es Australia.

<b>AUSTRALIA</b> RIVER SEINE PUBLICATIONS Pty Ltd 100 Elgin Street CARLTON Victoria 3053	<b>FRANCE</b> Librairie Marcel DIDIER 15, rue Cujas 75005 PARIS
<b>BELGIE</b> Marcel DIDIER Komediantenstraat 14 1000-BRUSSEL	<b>HELLAS</b> Librairie KAUFFMANN 28, rue du Stade ATHÈNES
<b>BELGIQUE</b> Librairie Marcel DIDIER 14, rue des Comédiens BRUXELLES 1000	<b>ITALIA</b> Libreria LE MONNIER Via Scipione Ammirato 100 50136 FIRENZE
<b>BRASIL</b> AO LIVRO TECNICO Av. Presidente Vargas 562 6º andar RIO DE JANEIRO GB	<b>LIBAN</b> <b>SORED</b> 2, rue Mar Maroun B.P. 3376 BEYROUTH
<b>BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND</b> Verlag HUBER-DIDIER D 62 WIESBADEN 1 Postfach 103 Martinsstrasse 1	<b>MAROC</b> Librairie Nationale 2, Avenue Mers Sultan CASABLANCA
<b>CANADA</b> MARCEL DIDIER CANADA Ltée 1442, Av. McGill College MONTREAL 110 P.Q.	<b>MEXICO</b> Mr. Kenneth G. HABECKER Cullacott 83 MEXICO 11 D.F.
<b>COLOMBIA</b> Monsieur Hubert FAUPE Librería Francesa Apartado aereo 74-45 Calle 18 nº 7-28 BOGOTÁ 1	<b>NETERLAND</b> UITGEVERIJ DIDIER NEDERLANDS B.V. Vincent van Goghstraat 1-3 Postbus 5530 AMSTERDAM Z
<b>COTE-D'IVOIRE</b> C.E.D.A. Immeuble des Soixante-Logements Place Aristide-Brind B.P. 4341 ABIDJAN-PLATEAU	<b>PORTUGAL</b> Livreria BERTRAND Rua João de Deus Venda Nova - Apartado 37 AMADORA
<b>DANMARK-SVERIGE</b> AUDIO-VISUELT CENTRUM Rejsevej 3 2400-KØBENHAVN N.V.	<b>SWISSE</b> FOMA-DIDAX Av. J.-J.-Mercier 7 1003-LAUSANNE
<b>EIRE</b> SCIENTIFIC TEACHING AIDS 4, Henry Place DUBLIN 1	<b>TÜRKIYE</b> HITTİ KİTAP Ziya Gökalp Caddesi Bayındır Sokak n° 27/1 Yenişehir ANKARA
<b>ENGLAND</b> George G. HARRAP & Co. HARRAP-DIDIER Division 182, High Holborn LONDON WC 1	<b>U.S.A.</b> RAND MAC NALLY Education Division - Foreign Language Department 8235 North Central Park Avenue SKOKIE Illinois 60076
<b>ESPAÑA</b> Editorial ROSAS c/General Perón 8-2º MADRID 20	

© Chilton — Didier, Paris, 1968

Figura 18. Contraportada de *Vida y diálogos de España* (1968)

Según Soler-Espiauba (1994: 483) el método estructuro-global audiovisual de *Vida y diálogos de España* se utilizó bastante en España, aunque ella lo calificaría de “espartano”, al no existir la menor espontaneidad ni la menor sonrisa ya que los textos están basados en la repetición de estructuras descontextualizadas carentes de contenido sociocultural, político o incluso geográfico.

Pascal Lenoir (2009:150) clasifica *Vida y diálogos de España* dentro de la primera generación de manuales basados en el método audiovisual. *Continentes Terminales* entraría dentro de un último grupo de manuales clasificado a su vez dentro del *paradigme d’addition*.

Caractéristiques des groupes		Périodes	Titres des collections classées par ordre chronologique
« Ellipse »	<b>Groupe 1</b>  CAOC  Méthodologie Active  <b>36 collections</b>	1963-2007	<i>Por el mundo hispánico</i> (1963-1970), <i>Siglo veinte</i> (1964), <i>Pueblo séries I et II</i> (1965-1977, 1979-1984), <i>La pratique de l’espagnol en seconde</i> (1969), <i>Initiation audio-visuelle à la pratique de l’espagnol</i> (1972), <i>Lengua y vida</i> (1973-1984), <i>Sol y sombra ancienne et nouvelle édition</i> (1974-1980), <i>La palabra viva</i> (1976-1982), <i>Hoy</i> (1972), <i>Hoy2</i> (1975), <i>Tiempos nuevos</i> (1984), <i>Caminos del idioma</i> (1985-1988), <i>Cambios</i> (1987-1989), <i>Español si señor</i> (1988-1989), <i>Listo</i> (1989-1991), <i>Gran Vía</i> (1991-1995), <i>Buenos días</i> (1996-1997), <i>Diselo</i> (1995-1996), <i>Tengo</i> (1997-1999), <i>Continentes collège</i> (1999-2000), <i>Mundos del español</i> (1998-1999), <i>Conéctate</i> (2001-2003), <i>Así es el mundo</i> (2001-2003), <i>Cuenta conmigo collège</i> (2002-2003), <i>Así es el mundo lycées nouvelle édition</i> (2005-2006), <i>Ritmos</i> (2004-2006), <i>Puerta del sol</i> (2004-2006), <i>Enlaces</i> (2004-2006-2007), <i>Juntos</i> (2006-2007), <i>A mí me encanta collège</i> (2006-2007), <i>¡Venga ! premières technologiques</i> (2007), <i>Quisiera collège</i> (2006-2007), <i>Nuevo cuenta conmigo collège</i> (2007), <i>Pasaporte collège</i> (2007)
	<b>Groupe 2</b> paradigme de substitution MAV, AC, PA <b>8 collections</b>	1968-2007	<i>¿Qué tal Carmen ?</i> (1968), <i>Vida y diálogos de España</i> (1968), <i>¿Adónde?</i> (1972), <i>¡Tú también!</i> (1976), <i>Embarque puerta una y dos</i> (1983-1984), <i>El español a tu aire</i> (1991), <i>Te toca a ti collège</i> (1992-1993), <i>¡En vivo ! collège</i> (2007).
Évolution	<b>Groupe 3</b> paradigme d’addition  <b>17 collections</b>	1986-2007	<i>¡Trescientos millones !</i> (1986-1988), <i>¡Claro que sí !</i> (1988-1989), <i>Españas y Américas</i> (1988-1990), <i>Espagnol, aide méthodologique</i> (1991), <i>¿Qué pasa ?</i> (1991-1995), <i>¡Adelante !</i> (1993-1995), <i>¡Anda !</i> (1998-2003), <i>Encuentro lycées</i> (1994-1996), <i>Chispa</i> (1996-1997), <i>Encuentro collège</i> (1997-1998), <i>Continents lycées</i> (2001-2003), <i>Nuevos rumbos lycées</i> (2003-2005), <i>Interlineas</i> (2001-2002), <i>Nuevo encuentro collège</i> (2002-2003), <i>Nuevos rumbos collège</i> (2004-2005), <i>Cuenta conmigo lycée</i> (2005-2007), <i>¡Apíntate ! collège</i> (2006-2007)

Classement en trois groupes de l’édition scolaire d’espagnol (1970-2007)

Figura 19. Tabla de Pascal Lenoir para la clasificación de manuales escolares de español editados en Francia.



## 6.2.5. PASO A PASO EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ALEMANIA

*Paso a paso* fue publicado en Alemania en 1991 por Wolfgang Halm y Carolina Ortiz Blanco. De ambos autores conocemos un manual anterior publicado en 1983 por la misma editorial titulado *Temas. Un curso para avanzados*. Según Kerscher (1985) los textos contenidos en el manual no se basan en *Kontakte*, manual publicado en 1980 del cual también comparten autoría.

*Paso a paso* fue durante mucho tiempo uno de los manuales de español más utilizados en Alemania, pues así lo demuestra la estadística de Herrero Soto (2004).

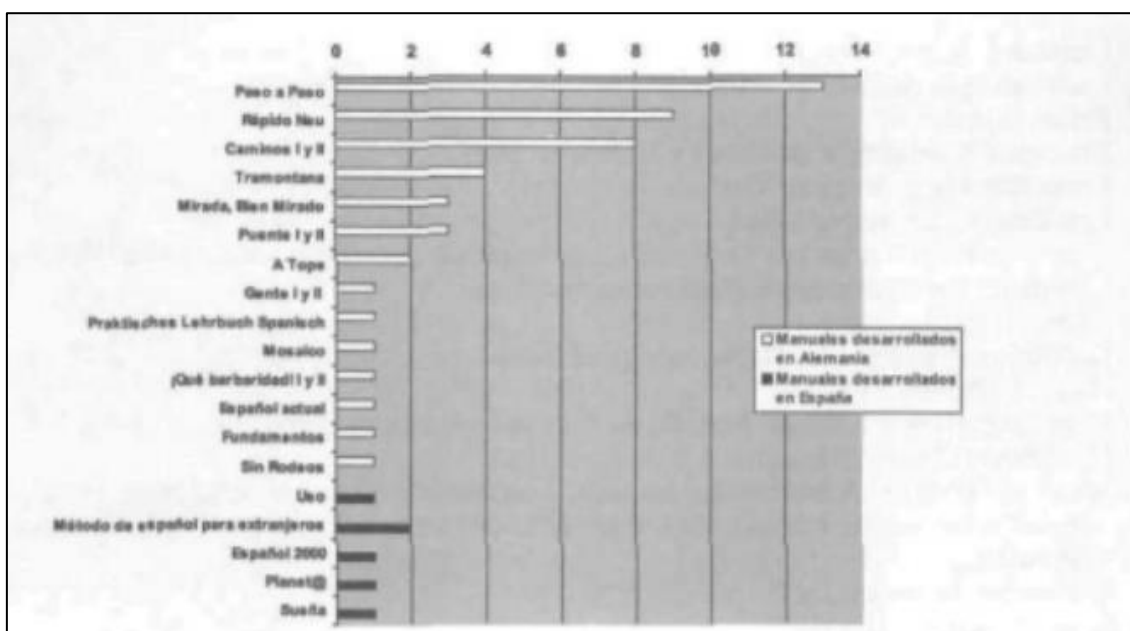


Figura 20. Estadística de Herrero Soto (2004: 476) de manuales de uso frecuente en Alemania

Alcalde Mato (2009: 134) clasifica *Paso a paso* como un manual de metodología conductista y estructuralista que durante muchos años fue

empleado en los institutos alemanes con una experiencia no muy positiva. Según Alcalde Mato *Paso a paso*,

cumplía con unas funciones importantes para un libro de texto dirigido al alumnado universitario: compacto, claro, progresivo, estructurado sistemáticamente, pero que, a su vez, aunaba características muy insatisfactorias según docentes y discentes que lo utilizaron, al estar básicamente enfocado a la gramática –aun siendo ésta totalmente inductiva y poco desarrollada–, a la traducción y a la expresión escrita; al ofrecer textos exclusivamente literarios, carentes de toda actualidad, con léxico poco adecuado al nivel, así como ejercicios fundamentalmente de repetición de estructuras y al mostrar una total ausencia del componente comunicativo.

Las *Institutiones in linguam hispanicam* fue primera gramática para la enseñanza de español en Alemania publicada en 1614 en Colonia por Heinrich Doergangk, que describió el español como una lengua sagrada en medio de un entorno hispanóphobo. Según V. Bernecker (2014) este entorno se había gestado años atrás durante el reinado de Carlos V. Según Sánchez Pérez (1992) habría cabido esperar que durante el reinado de Carlos V la expansión de la lengua española hubiese afectado a los territorios bajo tutela imperial, pero no fue así. No obstante, entre 1529 y 1533 se publicaron en Alemania cuatro diccionarios de español aunque las gramáticas se importaban de otros países. El vocabulario de Berlaimont incluía el español y el alemán en la versión de 1551 bajo el título *Vocabulario de las quatro lenguas: tudesco, francés, latín y español* impreso en Lovaina. En 1648<sup>66</sup> se publicó la traducción del Quijote al alemán firmada bajo el seudónimo de Pahsch Basten von der Sohle<sup>67</sup>. Se tiene constancia de la existencia de una traducción de principios de la década de los 20, pues aparecía en los catálogos de las Ferias de Francfort y de Leipzig de los años 1621 y 1624,

---

<sup>66</sup> Schwering (1928) afirma que la de 1621 es la primera edición de la traducción.

<sup>67</sup> Lange (2009) lo identifica como Joachim Caesar.



alemán y español, en 1626 añade la lengua española a las estudiadas en su *Thesaurus fundamentalis de 1621 que incluía el latín, el italiano, el francés y el alemán*. Esta obra será corregida aumentada en 1634 con la *Grammatica y pronunciacion Alemana-Española. Española-Alemana*, que Alcalde Mato (2010) define como el primer manual bilingüe español-alemán de la historia. En 1629 se enseñaba español en la Univeridad de Gleßen y en 1650 y 1665 se impartía en las Universidades de Helmstedt y Kiel respectivamente.

A comienzos del siglo XIX, exactamente en 1800, ve la luz el primer gran diccionario bilingüe hispanoalemán, *Neues und vollständiges Spanisch-Deutsch und Deutsch-Spanisches Wörterbuch* de Johan Daniel Wagner, profesor de español, portugués e italiano y autor muy representativo de aquellos años (Corvo Sánchez 2004 :182).

La enseñanza de español en Alemania está supeditada a las reformas educativas realizadas desde el XIX, época en la que la enseñanza de las lenguas clásicas vuelve a predominar en el sistema educativo en detrimento de las lenguas modernas con la *Humboldt-Süvernischen Reformen* (1808-1819). Afortunadamene a partir de 1859 la situación cambia pero no es hasta principios de los años veinte cuando el español se instaura en el sistema como materia optativa. Bemmerlein (1994) sigue considerando modesto el papel que desempeñaba el español en el sistema educativo alemán hasta pasada la Primera Guerra Mundial cuando experimentó un cierto auge. Durante las *“Hamburger Leitsätze über die Stellung und Reform des neusprachlichen Unterrichts in der Schule”*, una serie de directivas acordadas el 5 de junio de 1920 en una reunión de filólogos modernos de Gran-Hamburgo se decide que se debían considerar asignaturas de lenguas modernas entre ellas el español. En el Congreso de Filología Moderna celebrado en Nuremberg en 1922 se incluyó una sección española, aunque la enseñanza del español seguía existiendo al margen de la educación obligatoria a excepción de las ciudades de Bremen y Hamburgo, donde incluso

se introdujo el español en 118 escuelas del *Oberbau* en 1936. Aunque la situación del español no sufrió una mejoría notable tras la Segunda Guerra Mundial sí que se comenzó a enseñar fuera de las ciudades hanseáticas en Escuelas Superiores de Comercio y Colegios de Estudios Económicos. En 1951 se consiguió establecer el español como asignatura optativa obligatoria en los *Gymnasien* de orientación humanística y en los *Realgymnasien* aunque la escasez de aulas y profesorado cualificado supuso un fracaso. La situación no fue mejor en los años sesenta cuando tan solo eran diez los *Gymnasien* de la República Federal donde se impartía castellano. En Baviera se impartía en setenta y seis de los trescientos veintiséis *Gymnasien*, en Renania veinte sobre unos quinientos cincuenta, en Baja Sajonia cinco ofrecían un curso facultativo y en Schleswig-Holstein existían grupos voluntarios de estudio.

Perl (1980) considera que la tradición del estudio de español en Leipzig comenzó el 1864, época en la que el profesor Ebert dictaba cursos de “Gramática española y ejercicios de lectura”. Durante la Segunda Guerra Mundial se perdieron apuntes de conferencias revistas y libros, lo que hace que falten documentos que indiquen si el español se estudiaba en Leipzig antes de 1864. Destacan entre los profesores de Leipzig y Berlín Hugo Schuchardt, Birch-Hirschfeld, Weigan y Walther von Wartburg. Asimismo antes de 1945 se publicaron artículos sobre el idioma español y la lingüística entre los que destaca diez manuales de español. A Berlín además asistían estudiosos de otros países, entre ellos lingüistas procedentes de Estados Unidos que daban conferencias sobre temas hispánicos en un círculo de discusión romanista.

En los años ochenta se enseñaba español en tres universidades alemanas: Leipzig, Berlín y Rostock. En las dos primeras se enseñaba en el marco de los estudios de romanística y traducción, en Rostock se consideraba el español como dentro de la formación de latinoamericanistas. Asimismo se enseñaba el español en otras universidades y escuelas superiores. En la educación escolar

había diez escuelas secundarias en las que se enseñaba el español como segundo o tercer idioma extranjero y en todas las grandes ciudades de la R.D.A. había escuelas superiores nocturnas que ofrecían cursos de español en sus programas de español. Asimismo destacaba como novedosos los cursos nemológicos de español en Leipzig dirigidos por lingüistas y neurofisiólogos para aprender el español durmiendo. En Leipzig se habían presentado alrededor de cincuenta tesis en el ámbito del hispanismo entre los años 1966 y 1980.

Bemmerlein (1994) considera que el papel del español en la RDA era marginal, debido a que los contactos más intensos con países hispanohablantes existieran tan solo con Cuba, y durante una temporada con Chile y Nicaragua. Los contactos con España se comenzaron a producir tan solo con la democracia aunque su evolución fue lenta. Esta situación se ve reflejada en los manuales de texto que suelen referirse mayoritariamente a Cuba y en algunas ocasiones a la Guerra Civil española. El manual fundamental de la época se titulaba *Estudiamos español* (Domke, 1969) obra de evidente orientación ideológico-política. Desde el curso 1969/70 se enseñaba español en los llamados “cursos especiales”.

Comes Peña (2003) apunta que hasta los años sesenta el aislamiento académico alemán sumado al aislamiento social en el que vivía España hizo se conservara la imagen romántica que se había heredado siglos atrás. Asimismo, a partir de los años 70 se comienza a tener interés en Latinoamérica como consecuencia de los cambios políticos y sociales acaecidos en aquellos países, fenómeno que marcó asimismo la imagen estereotipada de estos.

El movimiento social del 68 conllevó además un replanteamiento de la educación, y en cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera, se fundó la Asociación Alemana de Profesores de Español *Deutscher Spanischlehrerverband, DSV* (DNV) en 1970, nacida como escisión de la Asociación Alemana de Filologías Modernas (ADNV) que se convirtió en un potente ruo de presión y gran poder organizativo. Entre los aportes de la DNV

destacan la redacción del *plan curricular* para que la asignatura fuera aceptada como cuarto idioma extranjero, la organización de cursos de formación continuada, la creación de un órgano de difusión de materiales didácticos y culturales, la revista *Culturama* -existente hasta hoy día- y la organización de las Jornadas Hispánicas.

El esfuerzo de la asociación se traduce en un aumento del número de alumnos en español y la presencia del idioma en Alemania, pasando de ser asignatura optativa en el curso noveno en el año 1968 a contar con más de 142.000 alumnos en el años 2000/01. En esta época de aumenta el interés por América Latina y por España y gracias a la reforma de la *gymnasiale Oberstufe* el español comienza a enseñarse en las *Studienstufe* o *Kollegstufe*.

En el ámbito universitario hasta los años setenta pocas universidades ofrecían la posibilidad de estudiar español, siendo mayoritariamente materia de cursos de doctorado. Es en los setenta cuando se introdujo como materia de la carrera de románicas en Hamburgo, Bremen, Colonia y Düsseldorf y un impulso decisivo tuvo lugar con la llegada de lectores de español procedentes de España. A pesar de estos logros en los años ochenta no había ninguna cátedra específica de español.

Perl (1980) destaca entre hispanistas de la R.D.A. a Werner Krauss y Werner Bahner quienes constituían las tradiciones de la literatura hispanista en la R.D.A., y a Adalbert Dessau, Kurt Schnelle y Hanks Otto Dill que publican en Rostock, Leipzig y Berlín sobre literatura española y latinoamericana.

Las editoras VEB Enzyklopädie Leipzig, Volk und Wissen Berlin y Akademie-Verlag Berlín publican monografías y libros de enseñanza sobre el español.

Las investigaciones del español de América constituían en los 80 el punto central de los estudios del hispanismo en Berlín. En Leipzig se hacían investigaciones contrastivas entre el español y el alemán.

EURYDICE (1993) mostraba la estadística del número de estudiantes en la educación secundaria en los cursos escolares 1985-1986 y 1989-1990, siendo el español la tercera lengua más estudiada pero con una gran diferencia respecto a las dos primeras –el inglés y el francés–:

		Secundaria inferior *	Secundaria superior **
Inglés	1985-86	3.788.679	570.367
	1989-90	3.261.175	495.462
Francés	1985-86	916.437	284.721
	1989-90	802.552	231.401
Español	1985-86	10.828	22.237
	1989-90	14.610	24.003
Italiano	1985-86	5.680	7.202
	1989-90	5.681	7.048
Danés	1985-86	3.474	307
	1989-90	1.951	150
Neerlandés	1985-86	1.505	600
	1989-90	2.550	884
Portugués	1985-86	7	-
	1989-90	169	40

\* Clases 5-10 (*Realschule, Gymnasium I*) incluyendo en parte las clases 1-4 (Baden-Württemberg) y la enseñanza secundaria superior (Schleswig-Holstein).

\*\* Clases 11-13 (*Gymnasium II*) incluyendo en parte la enseñanza secundaria inferior (Berlín, Hessen, Renania del Norte-Westfalia, Renania-Palatinado).

Figura 22. Estadística del número de estudiantes de español de EURYDICE durante los cursos 1985-1986 y 1989-1990 (1993: 15)

Tras la caída del muro la enseñanza del español en Alemania registra un auténtico auge aunque el número de matrículas de estudiantes seguía siendo muy inferior respecto al del inglés o el francés. En 1994 se fundó el Colegio Hispano-Alemán que inició la enseñanza del castellano con tres cursos en dos escuelas esporádicas.

Entre los materiales didácticos del siglo XX destaca Bermmerlein (2014) el auge del *Curso práctico de lengua española* de Schütt-Bosse durante los años cincuenta aunque su primera edición data de 1922. Los manuales estaban



concebidos para un público en general, como es el caso de *Spanisch die dritte Weltsprache* de Willy Schulz (1923) o *Weltsprache Spanisch* de Lepiorz (1943). En 1976 se publicó *¡Eso es!*, obra que a pesar de su triunfo inicial obtuvo muchas críticas. En algunas universidades los profesores optaban por elaborar su propio material y son destacables las obras españolas que se adaptaron específicamente para los alumnos alemanes.

#### 6.2.6. CONTACTO EN EL CONTEXTO DE LOS MANUALES DE ESPAÑOL EN ITALIA

Italia es junto a Flandes uno de los primeros focos de aparición de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en el siglo XVI. Ambos lugares además compartían presencia militar y política española en su territorio (Sáez Rivera: 2009). A pesar de esto, el número de obras se reducirá en los siglos posteriores. Según Atzori (2008) a pesar de las relaciones históricas entre ambos países el interés por el estudio de la lengua española no ha sido relevante hasta hace veinte años, pues los estudios sobre el español estaban dedicados al ámbito de la literatura y la filología, considerando innecesario el estudio de la lengua por el parecido que posee con el italiano. No obstante en los últimos años el español ha ido ganando terreno a los otros idiomas, desbancando incluso al alemán.

Calvi (1995) describe desde una perspectiva diacrónica la historia de la enseñanza de español en Italia, dividiéndola en diferentes etapas que tomaremos para organizar nuestro texto:

#### 6.2.6.1. SIGLOS XVI Y XVII: DIÁLOGOS Y GRAMÁTICAS. EL *DIÁLOGO DE LA LENGUA DE VALDÉS*

El primer trabajo dedicado exclusivamente a la enseñanza de español a italófonos fue el *Il paragone della lingua toscana et castigliana* de Giovanni Mario Alessandri d'Urbino, publicado en Nápoles en 1560. Anteriormente ya se habían publicado obras con un cierto enfoque descriptivo de la lengua española como la edición veneciana de *La Ceslestina* de 1531 de Stefano Sabbio, que venía precedida de una *Introducción que muestra el Delicado a pronunciar de la lengua española*. Asimismo también fueron publicadas en Venecia la edición conjunta de las obras de Boscán y Garcilaso, la *Silva de varia lección* de Pedro Mexía y la traducción española del *Orlando furioso* también acompañadas por unos glosarios basados en el vocabulario de Nebrija (Carreras i Goicoechea 2009: 13). En 1535 Valdés escribió su *Diálogo de la lengua*, que podría concebirse como un conjunto de normas útiles para los extranjeros que quisieran aprender español. (Sánchez 1992: 25) pero como manual de lengua aunque Calvi sí lo considera como “primer manual específicamente dirigido a italófonos deseosos de expresarse en lengua castellana como quería la moda cortesana de la época”.

Asimismo en esta época se editan los primeros vocabularios de español e italiano como el *Vocabulario de las dos lenguas Toscana y Castellana* (1570) de Cristóbal de las Casas que a parte del vocabulario bilingüe ofrece algunas normas de pronunciación y explicaciones gramaticales.

En 1566 salen a la luz las *Osservationi della lingua castigliana* de Miranda, español afincado en Venecia que proponía un nuevo modelo para la enseñanza de la lengua extranjera y su éxito sobrepasó las fronteras inspirando la tradición gramatical hasta nuestros días (Sánchez 1997: 44). La gramática de Franciosini (1624, Venecia) será una de estas obras que tomaran a de Miranda como

modelo, y lo mismo sucederá con las gramáticas francesas de Charpentier y Lancelot así como la alemana de Doergangk.

#### 6.2.6.2. SIGLOS XVIII Y XIX

La rica producción italiana de manuales del *Cinquecento* se ralentiza en el *Seicento* para caer en una completa escasez en todo el siglo XVIII donde se continuaron reimprimiendo las viejas gramáticas, sobre todo la de Franciosini (Calvi 1995: 22).

M. Sáez Rivera (2009) confirma que la obra de Franciosini fue la obra principal del siglo XVII y su influencia también alcanzó el siglo XIX. No obstante en el siglo XVII cabe destacar también la obra de Antonio Fabre (1626), José Faustino Perles y Campos (1689) y ya a principios del XVII la de Mattia Chirchmair (1709).

Lombardini (2013: 23-35) cuenta al menos veintiuna gramáticas para la enseñanza de español a italófonos en el siglo XIX y entre las gramáticas anteriores a esta época añade a las anteriormente mencionadas la *Grammatica spagnola, e italiana* de Josef Faustino Perles y Campos (1689), la *Gramática española e italiana* de Claude Lancelot, la *Traduzione dal francese del nuovo metodo di Porto Reale. Con cui agevolmente s'insegna la lingua spagnuola. Con l'aggiunzione di due dialoghi ed un copioso nomenclatore in fine fatta da D. Gennaro Sisti* (1742) y la *Grammatica della lingua spagnuola, ossia La vera scuola della lingua castigliana chiamata volgarmente lingua spagnuola* de José Martínez de Valdepeñas (1785).

Entre las veintiuna gramáticas de su estudio se encuentran las siguientes:

- Bartolomeo Borroni (1812, Milán: Silvestri), *Nuovissima grammatica spagnuola*;
- Francesco Marin (1833, Roma: Salviucci), *L'italiano istruito nella cognizione della lingua spagnuola*;
- Marie Jean Blanc Saint-Hilaire (1847, París: Cormon), *Nuovo Franciosini, o sia, grammatica della lingua spagnuola ad uso degli italiani: con nuove regole e spiegazioni*;

- Francesco Gaffino (1869a, Fráncfort: Jugel), *Nuovo metodo di H. G. Ollendorff per imparare a leggere, scrivere e parlare una lingua in sei mesi: Ammaestramento teorico-pratico nella lingua spagnuola*;
- Anónimo (1869, Milán: Carrara) *Nuovo metodo (facile) teorico-pratico per imparare la lingua spagnuola secondo il metodo di F. Abn*;
- Pharanos (anterior a 1870[?], Milán[?]: Carrara[?]), *Grammatica pratica della lingua spagnuola*;
- Catà G. (1870, Barcelona: Alou) *Nuovissimo Franciosini, ossia Grammatica della lingua spagnuola per uso degli italiani*;
- Giacomo Richeri (1871, Milán: Carrara), *Nuovo metodo teorico-pratico per imparare la lingua spagnuola*;
- Filippo Manetta y Edoardo Rughi (1872 vol. I y 1873 vol. II, Turín: Loescher), *Grammatica della lingua spagnuola*;
- Mattia (Matías) Pizarro (1873, Milán: Gnocchi), *Metodo teorico-pratico per imparare la lingua spagnuola: ad uso degli italiani secondo i metodi moderni*;
- Oreste Gianotti (1874, Turín: Bocca), *Gramática castellana*;
- Francesco D'Ovidio y Ernesto Monaci (1879, Nápoles: Monaci), *Spagnolo*;
- Luigi Zuccaro (1881, Milán: Sonzogno), *Grammatichetta spagnuola*;
- Esteban Ovalle (1882, Roma: Pace), *Nueva gramática castellana*;
- Giulio Schilling (1890, Lipsia: Gloeckner), *Grammatica spagnola con ispeciale riguardo alla lingua parlata*;
- Luigi Pavia (1894, Heidelberg: Groos), *Grammatica elementare della lingua spagnuola con temi, esercizi e letture*;
- Luigi Pavia (1895, Heidelberg: Groos), *Grammatica della lingua spagnuola con temi, letture e dialoghi*;
- Luigi Pavia (1895, Milán: Hoepli), *Grammatica spagnuola*;
- Gian Giacomo Coccolo (1895, Livorno: Giusti), *Lingua spagnuola*;
- Egidio Gorra (1897, Milán: Hoepli), *Lingua e letteratura spagnuola delle origini*;
- Alessandro E. Foulques (1898, Buenos Aires y Milán: Bietti), *Corso teorico-pratico di lingua spagnuola*.

#### 6.2.6.3. SIGLO XX

No obstante, y a pesar de la publicación de todos estos trabajos y gramáticas, el español no se inserta en la escuela pública italiana hasta la Reforma de Gentile en 1923, época en la que se contaba con 24 cátedras de español. Cuatro décadas más tarde, en 1963 se hace efectiva la ley que posibilita la creación de la denominada escuela media italiana, que contaba con la enseñanza de lenguas extranjeras, entre ellas el español, aunque Rossi (1964: 380) se preocupaba por la reducción de la presencia del español en la escuela

media italiana que pasó de 16.553 alumnos en el año escolar 1961-62 a 15.981 en el año escolar 1962-63.

Con las primeras cátedras universitarias vieron la luz varios manuales como la obra de Bancolini (1928), Boselli (1936), Frisoni (1943), Rocchi Barbotta (1943), Granados (1949), Flaco e Cecchini (1957), Gallina (1963) y Vian e Bellini (1969). En cuanto a las producciones lexicográficas destacan los diccionarios de Lucio Ambruzi (1949) y Sebastiano Carbonell (1950 y 1957). Los cursos procedentes de España como *Vida y diálogos de España* y *Español en Directo* utilizados en la universidad eran considerados inadecuados (Calvi 1995: 33).

#### 6.2.6.3.1. AÑOS 70

En 1971 el Consejo de Europa se hizo promotor de un proyecto innovador en el campo de la enseñanza de las lenguas siguiendo un programa de aprendizaje nociofuncional y se patrocinan publicaciones de manuales que responden a estos nuevos principios.

En 1973 se crea la Asociación de Hispanistas Italianos (Nanetti: 2011) entre cuyas premisa se encontraba la reivindicación de creación de más cátedras de español en la escuela secundaria, haciéndola efectiva mediante una carta en 1979 dirigida al Ministerio de Educación italiano en protesta por la situación marginal que tenía el español en las escuelas italianas. En 1973 también se produjo la apertura del Liceo español Miguel de Cervantes de Roma, dependiente del Ministerio de Educación de España en Italia cuya Consejería de Educación en Roma se abrió en 1991 y tres años más tarde se abrirían las Secciones españolas en Liceos italianos (1994).

De los años setenta son los manuales *Español situacional* (1977) y *Lengua viva. Curso audiolingüístico para estudiantes italianos*, de Nuzzo (1977).

#### 6.2.6.3.2. AÑOS 90

Chiara Atzori (2008) concede gran importancia a la firma del Tratado de Maastricht en 1992 como elemento impulsor del multilingüismo en el sistema educativo italiano. Las indicaciones del Consejo de Europa para fomentar el plurilingüismo serán recogidas por la reforma de la ministra Moratti en 2003 que fomentará el “boom” del español debido al fuerte crecimiento repentino de la demanda de español en la etapa escolar. Precisamente el manual *Contacto. Curso de español para italianos* data de esta época y fue publicado por la editorial Zanichelli. Bianchi (2004) en su estudio lo contextualizaba entre los cinco manuales de español para italianos en uso en las escuelas secundarias de segundo grado en el año escolar 2004-05 y también en las universidades junto con los manuales *Amigo sincero* (1998) de Maria Vittoria Calvi y Nicelda Provoste, *¿Español? ¡Sí, señor!* (2002) de Maria Teresa Manganaro y Susana Mendo, *¡Hola! ¿Qué tal?* (2003) y *¡Vamos a ver!* (2000) De Maria Elena Boglio y Gianna Giovannetti Muñoz.

Los autores del manual, José Pérez Navarro y Carla Poletti habían ya publicado el manual *Claro que sí* (1991) y *Hablando Claro* (1997) que se unen a una larga lista de manuales y gramáticas publicados en el siglo XX. Entre las obras más destacadas en el siglo XX

#### 6.2.6.4. HISPANISMO ITALIANO

La historia del hispanismo italiano es extensa y según Varvaro (1992) podrían considerarse tres puntos de partida:

- A partir de 1800 existe un interés de los grupos cultos por España y algunas naciones latinas. Entre estos los trabajos de esta época destacan

los romances españoles de Giovanni Berchet (1837) y la *Carmen* de Bizet (1875) que consolidó la imagen que se tenía de España. D'Amicis refuerza la imagen de España como país de fuertes pasiones y violentos contrastes aunque la imagen ofrecida no es del todo fiable en lo que se refiere a la realidad política y cultural del país. Es entonces cuando la demanda de traducciones de obras españolas clásicas y contemporáneas comienza a surgir en Italia.

- En una segunda etapa, donde la curiosidad se convierte en interés profundo y profesional hacia España, destaca la figura de Benedetto Croce, cuyo interés por la historia de la Italia meridional lo lleva al análisis historiográfico de la presencia española en el territorio ocupado. Asimismo, destaca las figuras de Eugenio Mele y Farinelli.
- La tercera raíz del hispanismo italiano es aquella más sólida y fructífera consolidada con las escuelas universitarias de filología románica. Los intereses por la filología española son marginales y episódicos y entre esta minoría se encontraba Ernesto Monaci, aunque el centro de su actividad era la lírica gallego-portuguesa. Destaca Monaci por haberse preocupado por el aspecto didáctico dentro de un programa de manuales de romanística y escrito la *Crestomania spagnola* (1879) junto a Francesco D'Ovidio, *Testi basso-latini e volgari dalla Spagna* (1891) y el *Proemio del Marchese di Santillana* (1902). De su escuela saldrá Cesare De Lollis, figura clave del hispanismo italiano.

Varvaro (1992) considera importante el año 1892, ya que se celebró el IV centenario de la llegada de Cristóbal Colón a América y al que De Lollis dedicó una importante monografía. Aunque la época más importante para el hispanismo italiano será la comprendida entre 1910 y 1925. Es este un período

en el que las instituciones ibéricas conceden becas de estudio que darán acogida a jóvenes como Mario Casella, Levi, Luigi Sorrento, Monteverdi...

Bertini considera como primeros indicios de una corriente hispanófila en Italia el interés que despertaron la literatura de viajes que se publicaba en Italia, de la que partirán las ideas que sobre España, su historia y su cultura. Asimismo, el reinado de Amadeo de Saboya en España creará un cierto interés por el país vecino. Uno de estos autores fue D'Amicis, que plasmó su visión y crónica sobre España en su libro titulado *Spagna* (1873). El libro pretende contar sus vivencias de forma literaria, aunque Spini (1995) considera que posee ningún valor como obra literaria aunque reconoce que durante medio siglo nadie en Italia escribió ninguna otra crónica sobre España y que por tanto, su visión de España fue la que se transmitió en el país durante muchos años. El libro fue incluso traducido al inglés y al francés adquiriendo una cierta relevancia internacional. Cada capítulo está dedicado a una ciudad española: Barcelona, Zaragoza, Burgos, Valladolid, Madrid, Aranjuez, Toledo, Córdoba, Sevilla, Cádiz, Málaga, Granada y Valencia. En la primera página y entre los gritos de despedida antes de emprender la travesía en barco, le decían:

“Portami una spada di Toledo!” gridavano.

“Portami una bottiglia di Xères!”

“Portami una chitarra! Un cappello andaluso! Un pugnale!”

De Amicis. *La Spagna* (1872)

La guitarra española, la espada de Toledo, el vino de Jerez, el sombrero andaluz y el puñal ya existían en el imaginario italiano sobre España del *Ottocento*. Comienza su andadura española en Cataluña y se imaginaba a los catalanes “duros y de pocas palabras” según había leído en el diccionario y él los describe de ojos negros y vivaces pero sin el fuego ni la movilidad de la mirada de los andaluces y que se consideran más serios y trabajadores. Prueba el famoso chorizo español y en Figueras una muchacha le confirma que le gusta el rey que los italianos tienen, refiriéndose a Amadeo de Saboya. De Barcelona, describe



la catedral como una de las más bellas de España pero no considera que haya más monumentos de interés en la ciudad. Destaca los cafés de la capital catalana, que los describe como lleno de espejos al igual que los otros cafés en España, llenos de gente. Aprecia el chocolate español y dice que se toma acompañado de un bollo y evita hablar de política con los españoles. En Zaragoza conocerá la Basílica del Pilar, y la encuentra triste y pobre, aprecia un cierto fanatismo en la gente durante su visita a la Basílica del Pilar. Señala en repetidas ocasiones la afición al tabaco de los españoles, empleando el término español “cigarrito”. Recorre La Mancha en tren y entre los pasajeros enumera toreros que iban a Sevilla, gitanas de las que destaca las mantillas que llevan. De Santa Cruz de Tudela dice que es un pueblo famoso por su fábrica de navajas. Córdoba y Sevilla son descritas como ciudades paradisíacas, alaba la belleza de los patios cordobeses y la Mezquita (Porras Castro: 2005).

Monreale (1994: 9) considera el hispanismo italiano más literario que lingüístico. Rufinatto Mola (2014) cita entre los precursores del hispanismo en Italia al filósofo Benedetto Croce, al crítico Giovanni Boine, al académico Arturo Farinelli, al erudito Enzo Levi y al cervantista Cesare De Lollis. Croce destacó por sus estudios literarios sobre la literatura española de los Siglos de Oro, pero sobre todo por su trabajo *La Spagna nella vita italiana durante la Rinascenza* (1917) donde saca a relucir algunos prejuicios antiespañoles. Giovanni Boine es conocido por sus investigaciones sobre la mística española, sobre “el quijotismo” y la literatura picaresca española. El académico Farinelli comenzó su andadura como germanista en Austria aunque sus interés por lo hispánico surgió gracias a su viaje a Barcelona en 1889, lo que le motivó a realizar sus investigaciones en torno a las relaciones entre Alemania y España, el mundo calderoniano y las relaciones entre Italia y España, lo que le llevó a publicar los dos volúmenes bajo el título *Italia e Spagna* (Gargano, 2014). Será un discípulo de Farinelli el precursor de la enseñanza de lengua y literatura

española en Italia, Giovanni María Bertini, profesor ordinario en la universidad de Venecia desde 1942 (Bellini, 2007). Gotor (2005) define a Levi como un hispanista erudito, pues contaba con una rica bibliografía. Fue estudioso de Lope de Vega y la literatura contemporánea española. Cesare de Lollis fue un reconocido cervantista y fundador de la revista *Laterza*.

El hispanismo italiano moderno nace definitivamente como sucesiones de escuelas después de 1946 con Guido Mancini, Lore Terracini, Silvio Pellegrini, cuyo centro vital era Pisa (Varvaro: 1992). Ruffinatto (2014) añade que la corporación de los hispanistas se hizo cada vez más consistente en 1975 hasta alcanzar el número de veintitrés catedráticos que llegaba a cuarenta y tres en el año 2014, siendo más de doscientos profesores universitarios italianos los que ejercían la actividad como hispanistas sin considerar a los hispanoamericanistas que eran treinta y cinco.

### 6.3. BIENVENIDOS, MANUAL PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS

El manual *Bienvenidos* fue publicado por primera vez Glencoe/McGraw-Hill en 1995. Sus autores, Conrad J. Schmitt y Protasse E. Woodford han publicado también otros manuales para la enseñanza de español como *Español a sentirlo* (1972), *A bordo* (1997), *Buen viaje* (2002). Scmitt es también autor de *¡Así se dice! Spanish 1* (2009), *El español para nosotros. Curso para hispanohablantes* (2014), *¿Cómo te va?* (2004) entre otros materiales para la enseñanza de idiomas. Existe una versión francesa del manual titulada *Bienvenue* publicada en 1998.

El primer contacto entre España y Estados Unidos se produjo con el desembarco de Juan Ponce de León en 1513 en las costas de Florida, desde donde se fue extendiendo por los territorios españoles fronterizos (*Spanish Borderlands*). A partir de 1536 los exploradores españoles llegan a Texas, Nuevo

México y Colorado. Hay que valorar que la independencia de México fue en 1821 y la de Texas en 1836. Hernández Fernández (2007: 314)

Ofelia García (1993) establece una división cronológica de la historia de la enseñanza de español en Estados Unidos estableciendo cinco períodos diferenciados:

- I. La colonia y la primera época: 1699-1840: El comercio
- II. El siglo XIX: La conquista y el cultismo
- III. El siglo XX, 1ª mitad: Instrumento de imperialismo
- IV. El siglo XX, 2ª mitad: Símbolo de la identidad latina de los EEUU
- V. Las postrimerías del siglo XX: Problema y recurso étnico
- VI. El siglo XXI y el futuro

#### 6.3.1. DE 1699 A 1800: EL COMERCIO

Sánchez (1992: 257) considera que la enseñanza del español en Estados Unidos se remonta a principios del siglo XVII y sitúa la primera referencia a la enseñanza del español en un anuncio de la *New York Gazette* del 14 al 21 de julio de 1735, donde se dice que se enseña francés y español siguiendo los métodos utilizados en Gran Bretaña. Otro anuncio en el mismo periódico aparecerá en diciembre de 1794, en este caso se refiere a la escuela de John Clarke, traductor del francés y del español. En 1735 Benjamin Franklin recomendaba el aprendizaje de español a todos aquellos que pretendieran ser mercaderes. Asimismo en la fundación de la “Public Academy and College” de Filadelfia (1749) ordena a la Junta Rectoral contratar personas capaces de enseñar español, francés y alemán (Benseler 1988: 24).

Se tiene referencias del uso de español por parte de mercaderes y marineros en Boston que mantenían intercambios comerciales con las colonias españolas en la segunda mitad del siglo XVII. Samuel Sewal (Seyboldt 1925: 32) pedía en octubre de 1691 que le trajeran algunos libros españoles, gramáticas y diccionarios para lograr un dominio básico de la lengua, lo que demuestra el autoaprendizaje existente en la época debido a la ausencia del español en la enseñanza escolar. Conocemos por Sánchez (1992: 259) el caso de Cotton Mather que en abril de 1698 dejó constancia en su diario su aprendizaje de español para adaptarse a la comunicación con las Indias Españolas que se hacía más frecuente día a día, aunque la motivación era más bien de carácter religiosa como hace constar en su libro *La fe del cristiano* (1699).

Por estas fechas aumenta significativamente el interés por el español debido a las relaciones comerciales. Conocemos la existencia de traductores y redactores de correspondencia comercial en Nueva York entre los que destacan Augustus Vaughan, Garret Noel y Anthony Fiva y Francis Humberg. Garrat Noel, fue impresor y profesor de español del que conocemos su libro *A short introduction to the Spanish Language; to which is added a vocabulary of familiar words for the most speedy improvement of the learner, with a preface showing the usefulness of this language particularly in these parts* (1751) del cual no se conservan copias. Anthony Fiva, fue profesor de francés, italiano y español en Nueva York de 1772 a 1775 y su enseñanza seguía las directrices del llamado “método de las Academias, Universidades y Colegios del Mundo culto” (Sánchez 1992: 258).

Según Leavitt (1966: 222) en 1749 el español formaba parte de la oferta educativa de la Academia de Filadelfia (más tarde Universidad de Pensilvania) y probablemente su enseñanza comenzó en 1766, fecha de la contratación de Paul Fooks como profesor de español y francés hasta 1797.

Thomas Jefferson fue también defensor de la enseñanza de lenguas extranjeras. Jefferson envió una carta a T. M. Randolph sobre la importancia de

español, pues destacaba que la parte más antigua de la historia de América estaba escrita en dicha lengua. (Nichols 1945: 100-101). Jefferson ofreció su ayuda para establecer la primera cátedra de español en el College de “William and Mary” de Filadelfia, que fue encomendada a Carlo Bellini, que paradójicamente había llegado a América para dedicarse al cultivo de la vid, el olivo y otras frutas italianas (Levitt 1961: 593).

Con la Independencia de Estados Unidos (1778) el estudio del español fue en aumento. A ello se une la resistencia española ante las tropas napoleónicas que despertó una cierta simpatía del pueblo americano por España por ser considerado un pueblo heroico. Velázquez de la Cadena (1925) destaca el fenómeno migratorio español en Estados Unidos en esta época debido a la ocupación francesa.

#### 6.3.2. EL SIGLO XIX: LA CONQUISTA Y EL CULTISMO

García (1993) considera que la enseñanza de español en esta época se realizó por motivos cultos y miraba hacia España. Sánchez (1992: 262) destaca la donación de veinte mil dólares en 1815 realizada la Universidad de Harvard para establecer una cátedra de español y francés como el hecho determinante que propició la consolidación de la enseñanza de idiomas extranjeros en el país. La cátedra fue otorgada a George Ticknor, que en aquel momento se encontraba en Europa y la cátedra fue temporalmente ocupada por Francis Sales de 1816 a 1819, que a su regreso sería uno de sus asistentes junto a Pietro Bacchi y Charles Tch. Ch. Follen [sic] y François Marie Josph Surault que constituían un equipo sólido y brillante en la Universidad de Harvard. A Ticknor le sucederían en la cátedra Wadsworth Longfellow en 1836 y J. Russell Lowell (ex cónsul en Madrid) en 1854.

Ticknor fue defensor del método naturalista y su gran obra fue la *History of Spanish Literature*, publicada en 1849 en tres volúmenes en Nueva York y Londres simultáneamente e incluso fue traducida al español y al francés.

A lo largo del siglo XIX y primeros años del XX la lengua española se asienta en el sistema escolar estadounidense imponiéndose en las universidades y *colleges* primeros y más tarde en las escuelas secundarias. A todo esto contribuyeron las relaciones comerciales de Estados Unidos con América del Sur, lo que hará que el estudio del español sea imprescindible.

Sánchez (1992: 266) dedica un capítulo a las primeras gramáticas y manuales editados en Estados Unidos. Hasta el siglo XIX los libros se importaban principalmente de Londres. Los libros y gramáticas para la enseñanza de español nacen con el país, siendo 1810 la fecha de publicación de la primera gramática de Mathias O'Connor titulada *Hispano-Anglo Grammar Containing the definition, structure, inflections, reference, arrangement, concord, government and combination of the various classes of words in the Spanish Language. Also an appropriate Vocabulary, familiar Phrases, Dialogues and a complete Index. By M. O'Connor, commissioned Interpreter and teacher of the Spanish, French and English Languages*. Destacan también de esta época los manuales de N. G. Dufield y Sales, exiliados de la Revolución Francesa. El método de Dufield estaba basado en la naturaleza y adaptado al español por Torres y Hargous en 1811. Sales destacó por sus manuales de ELE y en 1826 publicó su manual *Rudiments of the Spanish Language... carefully arranged, revised and accented for the use of Schools and as a manual for travellers*. Su obra fue la más utilizada junto a la de Rubí y Soler en los centros escolares durante decenios. El año 1826 fue importante en cuanto a las publicaciones de gramáticas en español pues también salieron a la luz la obra de Emanuel del Mar así como la obra de Letamendi.

En 1817 se reedita en Estados Unidos la obra de John Emanuel Mordente publicada por primera vez en Londres (1807) y elaborada a partir de

las perspectivas creadas por la invasión de Buenos Aires por los ingleses. Sánchez afirma que la gran producción de manuales y gramáticas del siglo XIX es un fiel reflejo del crecimiento de la enseñanza de español en Estados Unidos. Destacan también de esta época los trabajos del profesor Mariano Cubí y Soler.

En aquella época también fueron publicadas obras no gramaticales, los llamados libros de diálogos entre los que destaca el de Edward Barry de 1822 *The elements of Spanish and English with new, familiar and easy dialogues designed particularly for schools. First American edition, revised and corrected by E. B.*

En la segunda mitad del siglo XIX se le concedió una especial importancia al método Ollendorff y algunas gramáticas siguieron sus dictados como es el caso de la gramática de A. M. Salked de 1848 *A first book in Spanish; a practical introduction to the study of the Spanish Language: containing full instructions in pronunciation; a grammar; exercises on the Ollendorff method of constant imitation and repetition; reading lessons; and a vocabulary. The whole adapted for the use of private learners, or for classes under an instructor, by Joseph Salked, A. M., Author of a "Compendium of Classical Antiquities"*. Salked incluyó textos del español mexicano y extractos de los Manifiestos del general Santa-Anna. De esta época es destacada también la figura de Mariano Velázquez de la Cadena, profesor de la Universidad de Columbia 1830-1860 de lengua y literatura española que adaptó el método Dufielf en 1825.

En cuanto a publicaciones y metodología en esta época se introducen las tendencias metodológicas del continente europeo. Un ejemplo de ello son las gramáticas de Ch. Frederik Kroeh, *Methods of teaching modern languages* (1887) y *The Cortina Method intended for self-study and for use in schools. Spanish in twenty lessons with a system of articulation based on English equivalents, for assuring a correct pronunciation, by R. D. de la Cortina, licenciado por la Universidad de Madrid, profesor de español y autor de los métodos para aprender inglés y francés, (1898)* cuyo éxito lo llevó

a 19 ediciones. Un año más tarde Luis Baralt publicó su *Harmonic Method for teaching Spanish*.

Otro destacado profesor fue Alberto de Tornos de la "New York Mercantile Library, New York Evening High School and the Polytechnic and Packer Institutes, Brooklyn" y autor de un libro que siguió utilizándose durante décadas: *The combined Spanish method. A practical and theoretical system for learning the Spanish language. Embracing the most advantageous features of the best known methods, with a pronouncing vocabulary, containing all the words used in the course of the work, and references to the lessons in which each one is explained, thus enabling any one to be his own instructor* (1867).

#### 6.3.3. PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX INSTRUMENTO DE IMPERIALISMO

Durante las dos primeras décadas del siglo XX los Estados Unidos adquieren un gran interés en Latinoamérica. El canal de Panamá abrió en 1914 y el comercio con Latinoamérica aumentó un 100% en los siguientes tres años. En 1917 tuvo su primera reunión la Asociación Americana de maestros de español cuyo director era Lawrence A. Wilkins. Durante el Segundo Congreso Científico Panamericano en 1919 se pasó una resolución exigiendo que el español se enseñara en todas las Escuelas de los Estados Unidos. No obstante, esta tarea no fue fácil, pues el español pasó a considerarse la lengua de una población pobre y no blanca y se producían contradicciones entre sus propios impulsores como fueron los casos de Wilkins, que promovió el español en las escuelas secundarias de Nueva York pero por otra parte puso freno en incluirlo en las escuelas elementales e incluso prohibió que se contrataran profesores extranjeros, y de Aurelio Espinosa, profesor de la Universidad de Standford y editor de la revista Hispania, que a pesar de su descendencia hispana se posicionaba en contra de la variedad latinoamericana del español. En 1940



Texas, Nuevo México, Florida y Carolina del Sur introdujeron la enseñanza del español en escuelas primarias. Sánchez (1992:289) señala que en el ámbito universitario los datos eran más favorables, pues en 1910 un total de 124 universidades sobre las 203 existentes incorporaron el español en su currículo.

En el siglo XX se multiplican las publicaciones de profesores de la Universidad como la gramática de Garner (1901), Coester (1912) el método *Poco a Poco* (1917) de Guillermo Hall, professor de la Universidad de Boston, la *Elementary Spanish Grammar* (1924) de Hamilton y John van Horne, profesores de la Universidad de Illinois.

En 1922 había matriculados 260.000 alumnos de español en centros escolares. La presencia del español se había incrementado gracias al detrimento de la lengua alemana pues tras la Primera Guerra Mundial ya que fue prohibido su estudio.

En 1925 Luquiens, profesor de la universidad de Harvard, pretende llamar la atención en un artículo sobre la importancia del español para los norteamericanos, lengua que no era considerada como lengua de cultura, como el francés o el alemán.

#### 6.3.4. SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX: SÍMBOLO DE LA IDENTIDAD EN EE.UU.

En la segunda mitad de siglo XX se produjo una ola masiva migratoria de hispanos. Por aquel entonces un grupo de profesionales en el campo del español comenzó a reclamar el español como recurso para los latinos. En 1972 la Asociación de Maestros de Español y Portugués (AATSP) recomienda que se inicien las clases de español a hispanohablantes. En 1974 nace la Academia norteamericana de la lengua española con el propósito de vigilar el español estadounidense (García: 1993). En 1963 y gracias al apoyo de la Fundación Ford

se crea el primer programa de educación bilingüe después de la Segunda Guerra Mundial en la escuela primaria de Coral Way en el condado de Dade (Miami, Florida).

En 1959/60 había unos 11.300 profesores de francés en las escuelas secundarias americanas, 11.000 de español y 2.600 de alemán.

#### 6.3.5. LAS POSTRIMERÍAS DEL SIGLO XX: PROBLEMA Y RECURSO

A pesar de que comienza a organizarse en Estados Unidos el movimiento denominado *English Only* cobra auge la enseñanza del español que aumenta considerablemente. No obstante tan solo el 6% de los americanos estudian español y muchos de ellos acaban abandonando el aprendizaje de la lengua.

Hasta los años 70 y en algunas áreas incluso durante los 80, la lengua española y su aprendizaje estaba diseñado exclusivamente para leer clásicos literarios y los viajes de “alta-cultura” (como museos europeos y catedrales). El Quijote era la única obra literaria de referencia para los estudiantes de ELE y el español era una lengua superada en importancia por el inglés, alemán e incluso el latín (Lipski 2008: 10).

Silva Corvalán (2000) apunta que en 1994 el español es la lengua extranjera más estudiada en las escuelas según las estadísticas proporcionadas por el Departamento de Educación de Estados Unidos de aquel año pues de los 4.813.000 estudiantes matriculados en una lengua extranjera en los niveles 9 al 12, 3.220.000 están matriculados en español, es decir, dos tercios del total, un 67 %.

#### 6.3.6. EL SIGLO XXI Y EL FUTURO

La situación a principios del siglo XX cambió favorablemente cuando por fin se le concedió al español la importancia que realmente poseía en la sociedad

estadounidense. En 2006 había 823.000 estudiantes matriculados en cursos de español (Lipski: 2008) y más de un millón y medio de estudiantes en toda la nación. Asimismo Estados Unidos se ha convertido en el segundo país con mayor número de hispanohablantes por detrás de México Manel Lacorte & Jesús Suárez García (2014). El censo de 2010 indicaba que la población de origen hispano era de 50,4 millones.

#### 6.4. UN MUNDO POR DESCUBRIR 2AS EN EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ARGELIA

El manual *Un mundo por descubrir 2AS* fue publicado en el año 2006 por Adiba Guezati y Hassina Meutourni-Abdi, profesoras de la Universidad de Argel y un instituto de la misma ciudad respectivamente (Omar-Hammouche 2013: 24). Su metodología y contenidos responden a las exigencias expresadas en el programa de español elaborado según las orientaciones del Ministerio de la Educación Nacional argelino.

En los años setenta se utilizaban en Argelia manuales procedentes de Francia, como los populares *¿Qué tal Carmen?* y *¿A dónde?*, cuyo autor es Louis Daben de la Universidad de Grenoble. Amine Nahel (2014) precisa que el primer manual de español utilizado en Argelia fue el francés *Tras el pirineo* en el año escolar 1962-3 que consta de dos tomos: *A España* y *Por España y América* (1967) que profundiza en datos geográficos e históricos generales, así como algunas manifestaciones del arte y la literatura del mundo hispánico. *Pueblo* (1967) fue otro de los manuales franceses utilizado en el cuarto año de la enseñanza media y en el primer curso el manual utilizado era *Por el mundo hispánico* (1967) en dos tomos que se complementaba con otros dos: *Tiempos*

*épicos* y *El noble antaño. Siglo veinte* (1964) fue empleado en la clase de bachillerato de lenguas vivas.

En los años ochenta el Ministerio de Educación Nacional editó nuevos manuales argelinos de español que sustituyeron a los franceses: el primer manual argelino para la enseñanza de español fue *Hola chicos* publicado en 1981, y dos años más tarde aparecería su complemento *Buen viaje* (1983). En los años noventa se publicaron *En español por favor* (1991) destinado a los alumnos argelinos del primer curso de enseñanza secundaria y *Ven a ver imágenes de hoy*, en dos tomos, destinado a los alumnos del tercer curso de enseñanza secundaria.

Nahel (2014: 44) señala la importancia que tuvo la reforma del ministerio de educación argelino del año 2000 gracias a la cual el estudio de la lengua española cobró mayor interés. Un equipo de pedagogos elaboró dos nuevos libros su enseñanza *Un mundo por descubrir 2AS* (2006) destinado al segundo curso de secundaria y *Puertas abiertas* (2006) destinado al tercer curso. Este equipo estaba conformado por A. Guezati y H. Mitourni, y contó con la colaboración de Ch. Abadia.

#### 6.4.1. ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ARGELIA

Las relaciones hispanoargelinas comenzaron en el siglo XVI con la toma de Mazalquivir en 1504 y Orán en 1509. La presencia española duró hasta 1792 –interrumpida en dos ocasiones– y posteriormente se produjo una emigración masiva de población española durante los siglos XIX y XX (Nourine Elaid: 2013).

La enseñanza de español en Argelia se produce primero a nivel universitario siendo 1968 el año en que entró por primera vez en la Universidad de Orán, considerada asimismo como cuna del hispanismo argelino. La

enseñanza en esta Universidad comenzó con tan solo cuatro estudiantes según Aby Ayed. Orán es junto a las universidades de Argel, Mostaganem y Tremecen las que posee mayor número de estudiantes inscritos.

En cuanto a nivel escolar, la enseñanza de español en Argelia se remonta a la década de los años setenta (Markria: 2013) precisamente en 1973 como segunda lengua tras el francés. Muñoz (2003) considera que desde 1973 a 1985 se produjo el gran auge de la enseñanza de español en Argelia con 1100 alumnos inscritos. Durante el curso 1984-1985 se produjo por orden del Ministerio de Educación argelino la suspensión de la impartición de las clases de lengua española, quedando solo el inglés como lengua extranjera. En 1991 se produce una reforma del sistema educativo argelino en la que se introduce de Nuevo el español como tercera lengua. En 2003 se impartía español en más de 600 centros con 155 profesores y aproximadamente 20.000 alumnos. Durante el curso 2005-2006 el español se enseña en 2º y 3º de Bachillerato.

#### 6.5. *ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS 2* EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN MÉXICO

El manual de Ana María Maqueo *Español para extranjeros 2* fue publicado por primera vez en 1974 aunque la edición que se ha empleado como corpus del análisis de manuales data de 1997<sup>68</sup>. Maqueo es autora de otros manuales de ELE en México. Este manual se encontró en la biblioteca Carlos Monge Alfaro, en la Universidad de Costa Rica, lo que nos hizo suponer que probablemente su trascendencia llegara hacia el país centroamericano.

Delgadillo (2011: 44) sitúa el primer curso de enseñanza de español en México dentro del marco de los Cursos de vacaciones para extranjeros de la

---

<sup>68</sup> Se constata que la edición del 2005 del manual se ha mantenido casi inalterable.

Universidad Nacional que tuvieron lugar en dos ciclos desde el 15 de agosto al 15 de septiembre de 1921. Estos cursos estaban destinados a los estadounidenses que estudiaban castellano en Estados Unidos, dándoles la oportunidad de ampliar sus conocimientos de la lengua así como de familiarizarse con las costumbres y vida de la República Mexicana, país de tradición latina. Estos cursos contaban con un programa rico de contenidos, donde se estudiaba no solo la lengua, sino también la historia, arqueología, el arte, la política mexicana y contemporánea. Asimismo se realizaban excursiones a poblaciones de interés histórico y artístico, visitas a edificios y museos de la ciudad.

Existía una variedad de libros para llevar a cabo pedagógicamente todas estas materias. Desde 1923 se empleaba el manual estadounidense *Poco a poco: an elementary direct method for Learning Spanish*, aunque años más tarde se van elaborando en México otros materiales como *Apuntes de fonética española* y *Veinte lecciones de español para estudiantes y maestros* de María Caso, *Lecturas hispanoamericanas* con selección y notas de Salvador Novo (1925) y *Panorama de México: la capital, El distrito Federal y algunos datos generales: lecturas como base para la conversación* de María de la Luz Grovas (1946).

Apunta Delgadillo (2011) que desde 1967 a 1981 las publicaciones se orientaban hacia la enseñanza de español, reeditándose el manual de Caso (1958, 1967) y publicándose otros como el de Balp *Lecciones de español. Primer curso de Guadalupe* (1974) y *Textos y Lecciones de español. Segundo curso* de Concha Caso (1972), *Manual de fonética española para estudiantes extranjeros* de Sara Bolaño, *La palabra escrita* (composición español II y II) de Margarita Murillo (1975. 1980); y *La palabra en movimiento* (1976) e *Imágenes y palabras. Español primer y segundo nivel* (1984) ambos de Juan Coronado y Ana María Maqueo. Ana María Maqueo es la autora del manual de este estudio cuya primera edición será publicada dentro de este contexto bajo el título *Español para extranjeros 2* (1974).

En 1985 se publica la serie *Pido la palabra* que daba respuestas a la nueva orientación metodológica basada en el enfoque comunicativo. Se elaborará otra serie de ocho libros de textos bajo el título *Así hablamos. Español como lengua extranjera* (2007) por la UNAM en colaboración con el CEPE y la editorial Santillana.

A pesar de que la enseñanza de español a extranjeros en México comenzó en el siglo XX conocemos algunas obras del período colonial como el *Vocabulario en lengua castellana y mexicana* de Alonso de Molina de 1555 en español y náhuatl, o la cartilla de Ocharte (1560) destinada a enseñar español al pueblo indígena.

#### 6.6. EL MANUAL *NUEVO MUNDO* EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN COSTA RICA

Los manuales de enseñanza de español utilizados en Costa Rica procedían mayoritariamente de Estados Unidos. Sánchez Avendaño (2004) se cuestionaba el motivo de la utilización de estos manuales en Costa Rica ya que habían sido diseñados para el público estadounidense en concreto.

Patricia Guillén Solano (2012: 210) define *Nuevo Mundo: español como lengua de los costarricenses* de Gisselle Herrera y María Soledad Urbina (2009) como el primer texto formalmente editado para la enseñanza de español como segunda lengua en Costa Rica que parte de un enfoque comunicativo.

La enseñanza de español en Costa Rica se inicia en los años ochenta en la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica, así como en institutos privados de idiomas (Urbina Vargas 2008: 2). Jorge Chen Shan (2015), profesor de la Universidad de Costa Rica, considera que durante las últimas décadas del siglo XX se dieron una serie de hechos en el país que posibilitaron su entrada en la globalización socioeconómica. Entre estos hechos destacan el auge del

turismo masivo, las bondades del sistema de vida y de su desarrollo social y el excelente clima político que posibilitó que el país se convirtiera en un destino donde:

- a) Las universidades extranjeras empezaron a enviar y firmar convenios de cooperación institucionales con el fin de que sus alumnos estuvieran inmersos en la lengua meta.
- b) Los turistas en largos períodos de viaje quisieran aprovechar la oportunidad de su estadía para aprender de forma sistemática los in de la lengua de acogida.

Los convenios de cooperación dieron lugar a la demanda de la adquisición del español como lengua extranjera y ello a su vez creó la necesidad de contar con profesores preparados para la docencia del español como lengua extranjera lo que daría lugar en 1998 a su formalización como Maestría en la Universidad de Costa Rica.

## 6.7. *DESTINO ERASMUS*

A pesar de que el programa Erasmus fue creado en el año 1987 no se elaboró un manual específico para atender el aprendizaje de la lengua española de los estudiantes erasmus en España hasta 2009.

España fue uno de los doce primeros países que participaron en el programa junto a Alemania, Bélgica, Dinamarca, Francia, Grecia, Italia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido. En la actualidad el programa sale de las fronteras Europeas gracias a la creación de Erasmus+, en el que participan países extracomunitarios.

España pudo haber realizado una brillante política lingüística tras el descubrimiento de América según Sánchez (1992: 3), pero las inquietudes



pedagógicas de aquel tiempo seguían otros rumbos. Aun así se imprimieron cartillas, vocabularios bilingües para propiciar el aprendizaje del español en tierras americanas. En la historia de enseñanza de lenguas apenas figuran nombres de españoles ilustres y en el caso de Luis Vives o Juan de Miranda se daban fuera de las fronteras españolas. Es destacada la publicación de la obra de Bathe (1611) en Salamanca.

La mayor parte de manuales fueron publicados fuera de España hasta la mitad del siglo XX, aunque la Gramática de Nebrija de 1492 podría considerarse la primera piedra de importancia en la construcción de la historia de la enseñanza del español, por ser el primer intento de formalización de la lengua española.

El primer manual de español para extranjeros publicado en España data de 1949 (Piedehierro Sáez: 2002) y seguía los principios del método gramatical. Su autor era Martín Alonso (*Español para extranjeros*, Aguilar). Cinco años más tarde se publicaría el manual de Francisco de Borja Moll (*Curso breve de español para extranjeros*, 1954). Sánchez (1992: 308) no considera a ninguno de los dos libros excepcionales en el campo de la enseñanza de español salvo que representan las primicias de los libros elaborados por españoles en España. Tenemos constancia también de los manuales publicados por Ricardo Aznar de Casanova (Collard 2009: 87), madrileño egresado de la universidad de Zaragoza y profesor en la universidades de Lieja Mons y Charleroi, *El idioma español* (1912), *El español comercial* (1913), *Las reglas gramaticales* (1916), también fue autor de un *Diccionario comercial* en 1924 y de la obra *Vocabulario español* (1926), pero estas obras no fueron publicadas en España sino en Bélgica por tanto no la consideraríamos como obras íntegramente españolas.

El origen según Sánchez (1992) de la aparición de los manuales de español para extranjeros en España fue el reflejo de la realidad que comenzaba a gestarse en algunos centros españoles: la organización de cursos específicos

de español para extranjeros. Al método de Martín Alonso precedía realizado por la Academia Gaya bajo la dirección de José Gaya y Busquets, *Lengua española. Lecciones para extranjeros con arreglo al "Método Alge"* (1913) lo que suponía una alternativa al método directo y lo completaba. Su tercera edición de 1921 fue incluso subvencionada por el Estado Español (Sánchez 1992: 316).

SGEL inició la producción de materiales aproximadamente en 1974 y Edelsa inició su actividad en 1986 (Martinell 2004: 8). *Español en directo* (Sánchez, 1974) fue el primer método completo e integrado que se elaboró en España dentro de la metodología estructural. En 1982 el mismo equipo de profesores publicó *Entre Nosotros* que intentaba seguir los programas nocio-funcionales que dictaba el Nivel Umbral (1974) que se aplicó a la enseñanza del español en 1979. Dos años más tarde vio la luz otro manual de gran importancia por ser un intento para adaptarse a la metodología comunicativa: *Para empezar*, del equipo Pragma. En 1986 equipo Avance publicó *Antena*, al que le seguiría en 1994 *Cumbre* como intento de aplicar el enfoque integral. Los años noventa supondrían el auge de la producción editorial de español para extranjeros y es destacable también de esta época el manual *Sueña* y como ejemplo de la aplicación del enfoque por tareas el manual *Gente* (1998). El MCER también supondría un antes y un después para la enseñanza europeas de lenguas y por tanto, a partir de su publicación en 2001 los manuales también comenzaron a adaptarse a sus directrices siendo ejemplo de ello el manual *Cana Joven* (2003).

## 7. ANÁLISIS DEL CORPUS DE MANUALES

### 7.1. ÁMBITO DE LAS RELACIONES SOCIALES

#### 7.1.1. LA IMAGEN DE LA FAMILIA HISPANA

Las menciones a la familia hispana en los manuales de nuestro análisis son tan representativas que dan lugar a un estudio detallado. Aunque el tema de la familia pertenezca según González Casado (2002: 64) al ámbito de las relaciones sociales suele inevitablemente interrelacionarse con otros ámbitos de análisis como el social o el literario y artístico. Algunos de los manuales vertebran sus unidades en torno a la historia de una familia a partir de la cual se construyen diálogos, actividades, textos e incluso la totalidad de las unidades didácticas como es el caso de *Język hiszpański dla lektoratów*. La familia representada en el manual es la familia tradicional y unida, familia modelo que realiza muchas actividades en común. Los manuales deberían ser un reflejo de la evolución de los modelos familiares y los manuales más modernos deberían alejarse del perfil de familia tradicional, teniendo en cuenta que la familia monoparental comienza a ser aceptada en la mayoría de los países del mundo hispano y en el caso de España la familia homoparental es ya una realidad. No obstante, esta última no se refleja en ninguno de los manuales de nuestro corpus.

Según queda representado en los manuales, la familia hispana además posee unas características que la diferencian de las familias de otros países, entre ellas:

- a) El doble apellido: el uso de doble apellido identifica a la mayor parte de las familias de los países del mundo hispano y suele presentarse en el ámbito familiar, aunque hay países como Argentina donde solo se usa un apellido y este hecho no queda advertido en ninguno de los manuales.


Un caso concreto es el del manual estadounidense, que concede especial importancia a este aspecto, especificando mediante un cuadro el proceso de orden y transmisión de apellidos de padres a hijos.

En este sentido el empleo de un árbol genealógico suele ser un elemento presente en manuales de enseñanza de lenguas para facilitar al alumno la comprensión del uso y la transmisión del apellido.


- b) La familia real española: algunos manuales como *Contacto* y *Un mundo por descubrir 2AS* utilizan a la familia real española como modelo de familia. La amplitud del concepto de familia: El concepto de familia en el mundo hispano es más amplio que en otros países y esto queda reflejado en los manuales. En los manuales de nuestro corpus se suelen representar a los hispanos como más familiares con respecto a otras culturas. La percepción de la familia hispana es la de una familia unida que se reúne para celebrar acontecimientos importantes. La familia hispana es extensa, se compone no solo de padres e hijos, sino que se tienen en cuenta los abuelos, los tíos y los primos. Esto es algo que suele llamar la atención a los ciudadanos de otros países como Alemania y Estados Unidos donde el concepto de familia es el de familia nuclear. En uso del árbol genealógico en los manuales suele representar no solo a la familia nuclear sino también a la familia extensa, de modo que el discente aprecie la extensión de las familias hispanas.
- c) La reunión familiar: las reuniones familiares giran en torno a las actividades cotidianas como comer o salir juntos, así como las celebraciones en las que suelen participar «toda la familia, jóvenes y viejos» *Bienvenidos* (1997: 173).

## 7.1.2. LA IMAGEN DE LA FAMILIA EN *VIDA Y DIÁLOGOS DE ESPAÑA*


Los abuelos cobran una especial importancia en el manual *Vida y diálogos de España* (Rojo Sastre, Rivenc y Ferrer 1968: 89) donde la unidad didáctica siete recibe el título *Abuela y los nietos*, y en el diálogo introductorio de la misma se aprecia cómo los nietos ven fotografías con su abuela y discuten sobre la calidad de estas. La alusión a los abuelos se aprecia también en otro de los diálogos del manual donde se cuenta cómo los nietos pasan las vacaciones con sus abuelos mientras los padres se quedan en Madrid:



23. Señor López: Estamos bien, gracias.



25 y 26. Señora de López: Los chicos están en Málaga con mis padres.



31. Manuel: ¿A cuántos estamos, abuela?

1. Empleo del verbo « estar » en presente de indicativo, plural, en las mismas situaciones que en la unidad didáctica 3.

2. Oposición: ustedes/vosotros.

3. Preguntas y respuestas.

— Repaso de ¿Cómo + estar? y ¿Dónde + estar?

— ¿Qué + estar + gerundio? — estamos + gerundio + a + sustantivo.

— ¿A cuántos estamos? — Estamos a + numeral.

4. Marcas orales del género y del número en sustantivos y adjetivos.

22. Señor Castillo : ¿Cómo estáis?

23. Señor López : **Estamos** bien, gracias.

24. Señora de López : Bueno..., **estamos** asados aquí.

25. Señora de López : Los chicos **están** en Málaga

26. Señora de López : con mis padres.

27. Señor Castillo : Vosotros **estáis** aquí

28. Señor Castillo : y ellos **están** allí.

.....

29. La abuela : ¿Qué **estáis** haciendo?

30. Ana : **Estamos** escribiendo a mamá.

31. Manuel : ¿**A cuántos** estamos, abuela?

32. La abuela : **Estamos** a diez.

33. El abuelo : ¿Dónde **están** los chicos?

34. La abuela : **Están** en el jardín.

35. El cartero : ¿Dónde **están** ustedes?

36. El abuelo : **Estamos** aquí, en el jardín.

VOCES

Señor Castillo

Señor López

Señora de López

La abuela

Ana

Manuel

El abuelo

Cartero

Figura 23. *Vida y diálogos de España*. (Rojo Sastre, Rivenc y Ferrer 1968: 72)

La importancia que tenía para la sociedad española de la época la figura de los abuelos queda reflejada en los textos que describen de la ocupación de los abuelos del cuidado de sus nietos.

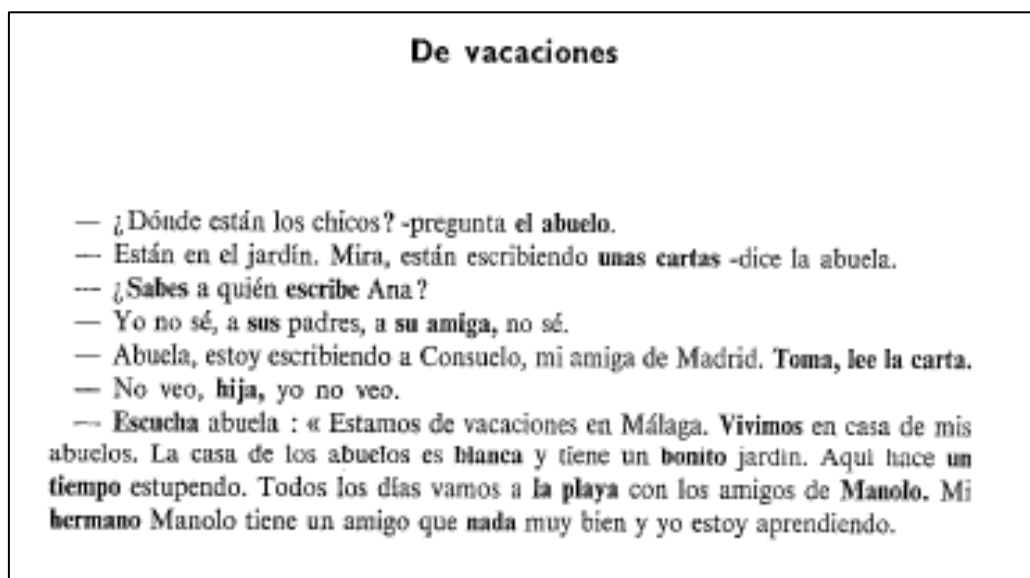


Figura 24. *Vida y diálogos de España*. (Rojo Sastre, Rivenc y Ferrer 1968: 88)

En el diálogo de la Unidad Didáctica se cuenta cómo un chico aprovecha para comprar unas postales para su familia y amigos de Panamá cuando sale del museo del Prado (Rojo Sastre, Rivenc y Ferrer 1968: 93). Madres e hijos protagonizan otros diálogos del manual (Rojo Sastre, Rivenc y Ferrer 1968: 102-103). En uno de ellos la insistencia del hijo que acompaña a su madre para hacer los recados lleva a esta a cansarse de las preguntas y lo llama “preguntón”:

# UNIDAD DIDÁCTICA 13

## Situaciones gramaticales 1



22. *Pedrito*: ¡Mamá!, ¿Qué vende el señor?

35. *Mamá*: ¿Por qué compramos? ¿por qué no vendemos?

36. *Mamá*: ¡Qué niño! más preguntón!

1. Verbos «comprar» y «vender» en presente de indicativo.

2. Preguntas y respuestas:

- a ¿Qué + vender, o comprar?
- a ¿Por qué + vender, o comprar?
- a ¿Por qué + no + vender o comprar?

3. ¡Qué + sustantivo + más + adjetivo!

22. *Pedrito* : ¡Mamá!, ¿qué vende el señor?

23. *Pedrito* : ¡Mamá!, ¿qué vende la niña?

24. *Mamá* : Anda, pregúntales tú.

25. *Pedrito* : ¿Qué vendes?

26. *Niña* : Vendo fruta.

27. *Pedrito* : ¿Qué vende usted?

28. *Señor* : Yo vendo carne.

29. *Pedrito* : Y ustedes, ¿qué venden?

30. *Señora* : Nosotros vendemos pescado.

31. *Mamá* : Aquí todos venden algo.

32. *Pedrito* : ¿Por qué no vendemos nosotros?

33. *Mamá* : Nosotros compramos.

34. *Pedrito* : ¿Por qué compramos, mamá?

35. *Mamá* : ¿Por qué compramos?, ¿por qué no vendemos?

36. *Mamá* : ¡Qué niño más preguntón!

VOCES	Pedrito
	Mamá
	Niña
	Señor
	Señora

Figura 25. *Vida y diálogos de España* (Rojo Sastre, Rivenc y Ferrer 1968: 128)

La familia de clase trabajadora se menciona brevemente en un texto de la unidad didáctica 13 en el que el protagonista del texto cuenta que vive con su familia en un barrio de trabajadores (1968: 134).

### 7.1.3. LA FAMILIA EN JĘZYK HISZPAŃSKI DLA LEKTORATÓW

En el manual polaco *Jezyk hiszpański dla lektoratów* (1971) se da un tratamiento especial al tema de la familia, tema a partir del cual se vertebran la mayor parte de las lecciones del manual. Narra la historia de una familia hispanopolaca, la familia Portela, hecho que aporta bastante realismo a diálogos y textos: el maestro Adrián Portela es un español que trabaja en Varsovia casado con una empleada de correos de nacionalidad polaca. Desde la *Lección Décima* se describe su familia y se señala que es pequeña dado que tienen dos hijos:

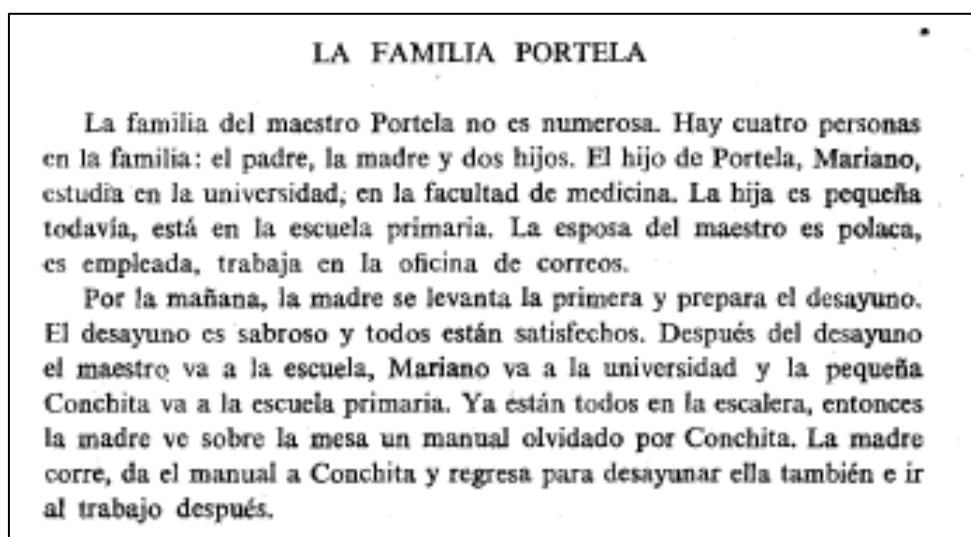


Figura 26. *Jezyk hiszpański dla lektoratów* (Perlin 1971: 56)

La rutina familiar de la familia Portela también ocupa un capítulo del manual, e incluso se precisa la dirección exacta en la que viven: la calle *Warecka* número 7.



## LA MAÑANA

Son las seis de la mañana. En la casa número siete de la calle Warecka todos se despiertan. En el quinto <sup>piso</sup> se despierta el maestro Adrián Portela, mira el reloj y ve que son ya las seis\* y cuarto. Las clases comienzan a las ocho\*\*, pero Adrián se levanta, se lava, desayuna y se va con su hija Conchita. ¿Adónde va? El maestro acompaña a su hija hasta la escuela primaria y luego continúa su camino. Mientras camina piensa en sus alumnos y se siente satisfecho. Los alumnos son buenos chicos y chicas y trabajan bien. Los alumnos entienden ya mucho español y escuchan con gusto al maestro cuando habla, pero están encantados, cuando canta, porque el maestro canta muy bien, sobre todo canciones revolucionarias españolas y soviéticas. Una alumna con voz muy bonita canta a veces canciones españolas y mejicanas, pero prefiere cantar canciones cubanas. Ahora todos cantan mucho canciones cubanas, porque Cuba es muy popular en Polonia y en el mundo.

Figura 27. *Język hiszpański dla lektoratów* (Perlin 1971: 62)

En la *Lección doce* se aportan más datos sobre la familia, en concreto sobre el hijo, Mariano, estudiante de medicina (1971: 68). De la hija del maestro se dice que canta muy bien las canciones españolas, en ocasiones recita poemas a su padre (1971: 96) y le demuestra que se aprende la lección de la escuela.

## REPETICIÓN

En la casa donde yo vivo, vive también el maestro Portela con su familia. El hijo del maestro Portela, Mariano, es estudiante de la facultad de medicina. El maestro es español, pero habla ya muy bien el polaco. Yo soy polaco, pero hablo español. Hablo siempre con Mariano, porque yo también estudio medicina. Ahora Mariano está en casa y voy para tomar café con él y escuchar cómo canta la hija del maestro. Ella canta muy bien, sobre todo las canciones españolas. Yo no canto, prefiero escuchar.

Figura 28. *Język hiszpański dla lektoratów* (Perlin 1971: 68)

En la *Lección trece* se describen la casa de vecinos y se precisa qué familia vive en cada planta, el quinto es el piso donde vive la familia Portela:

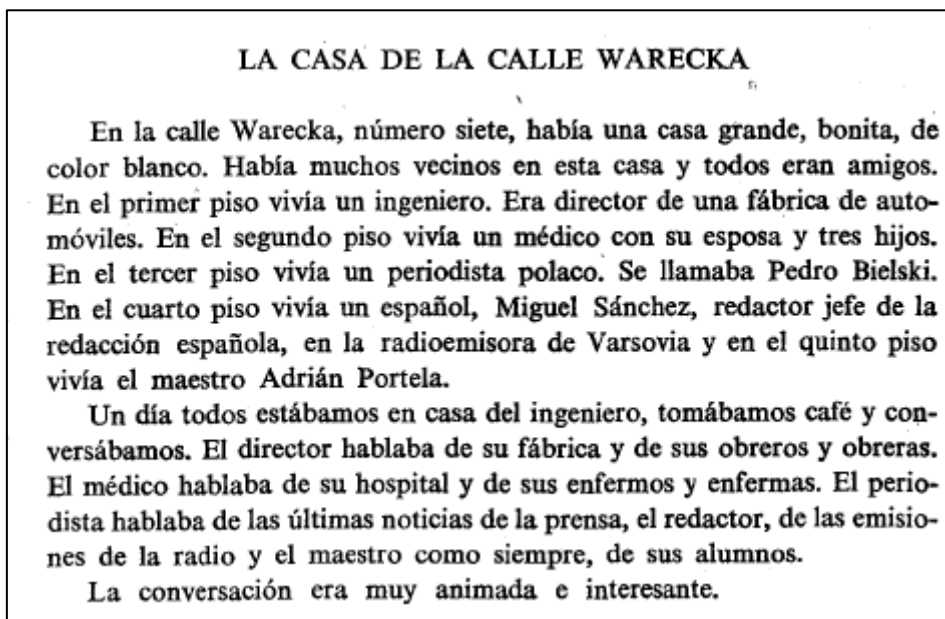


Figura 29. *Język hiszpański dla lektoratów* (Perlin 1971: 56)

La importancia de las relaciones sociales se aprecia también en *Język hiszpański dla lektoratów*. Los vecinos también se presentan y describen como amigos de la familia e incluso aparecen otros españoles como Miguel Sánchez, que vive en el cuarto piso del edificio y es redactor jefe de la redacción española en la radioemisora de Varsovia, detalle que imprime realismo al texto. La hospitalidad de la familia Portela queda reflejada en los diálogos ya que reciben visitas de vecinos y amigos a las que la madre suele ofrecer vino o café<sup>69</sup>.

La segunda parte del manual (*Część druga*) narra en sus lecciones la historia de amor de Enrique y Rosita desde que se conocen en un avión con destino a Madrid hasta que forman una familia. Aunque tengan nombres españoles, parece que ambos son polacos: Enrique se apellida Bielski y Rosita podría ser la niña hispanopolaca de la primera parte del manual aunque desde el comienzo

---

<sup>69</sup> Este hecho se detallará en el apartado del papel de la mujer.

ella impone hablar en español a Enrique porque quiere practicar la lengua. Estas historias son narradas desde la Lección 49 hasta la 65: los comienzos de la amistad, el intento de conquista por parte de Pedro, las citas y visitas de la pareja a diferentes lugares de la capital española hasta que se van a vivir juntos y se deduce que se han casado: “E.-: Bueno, esposa mía, aquí está nuestro nido” (Perlin 1971: 306).

Las discusiones de pareja comienzan a sucederse: en uno de los textos, Rosita relega las decisiones en Enrique argumentando que él es el “cabeza de familia” (Perlin 1971: 306). En la *Lección 68* la pareja discute por la repartición de las tareas del hogar (Perlin 1971: 321)<sup>70</sup>.

#### 7.1.4. LA FAMILIA EN EL MANUAL *ESPAÑOL A/B*

Hay diversas menciones a la familia y a las diversas situaciones familiares en *El Español A, B*. La *Lección 3* se titula *La familia del señor Gómez* y debido al nivel las frases que acompañan la ilustración no aportan mucha información relevante aunque el título de la lección y las frases están orientados hacia la figura paterna.

---

<sup>70</sup> Explicado con más detalle en el epígrafe dedicado al papel de la mujer.

## Lección 3

### La familia del señor Gómez



Aquí está una familia.

Esta es la familia del señor Gómez.

Aquí están el señor y la señora Gómez.

Jaime y Clara son sus hijos.

La señora Gómez es la madre de Jaime.

Ella es también la madre de Clara.

El señor Gómez es el padre de Jaime.

El es también el padre de Clara.

Clara es la hermana de Jaime.

Jaime es el hermano de Clara.

la familia (f.) de señor (m.) Gómez aquí estar  
éste (-ta) señora (f.) hijo, ja (m., f.) madre (f.) padre (m.)


Figura 30. *El Español A, B* (1989: 19)

En la *Lección 6* se describe a la familia de Jaime, protagonista del diálogo, a partir de una imagen. En ella se representa la familia extensa –no solo la familia nuclear sino los abuelos, la tía y los primos del chico—. En el diálogo de la *Lección 21* el protagonista narra el hecho de que vivía con los abuelos: “yo vivía en el campo con mi familia: mis abuelos, mis padres y mis hermanos” (*El Español A* 1989: 122) así como la frecuencia con la que acudía a visitarles: “visitaba la casa de mis abuelos. Iba muchas veces porque me gustaba visitar a mis abuelos.

Pasaba con ellos las vacaciones de verano. Siempre estaba triste cuando tenía que volver a la ciudad” (*El Español A* 1989: 123-124).

**Lección 6**

**¿Quién es tu hermana?**



*Jaime:* Esta es una foto de mi familia.

*Manuel:* ¿Quién es esta señora gorda?

*Jaime:* Es mi tía Mercedes, la hermana mayor de mi padre.

*Manuel:* ¿Es casada o soltera?

*Jaime:* Ella está casada y tiene cuatro hijos. Su hijo mayor, mi primo Alberto, es médico.

*Manuel:* Y el señor de gafas, ¿quién es?

*Jaime:* Es mi abuelo Juan, el padre de mi padre.

A la derecha está su mujer, mi abuela Claudia.

foto (f.) gordo (-da) tío, tía (m., f.) mayor casado (-da)  
soltero (-ra) tener cuatro primo (m.) médico (m.) gafas (f.)  
abuelo, la (m., f.) derecha (f.)

*¿Quién es tu hermana?* 39

*Manuel:* ¿Dónde está tu hermana?

*Jaime:* Mi hermana Clara está al lado de mi madre.

*Manuel:* ¿Cómo es tu hermana?

*Jaime:* Mi hermana es amable y bonita. Tiene el pelo rubio.

*Manuel:* Y ¿De qué color son sus ojos?

*Jaime:* Sus ojos son azules.

*Manuel:* ¿Dónde están tus padres?

*Jaime:* Están detrás de los abuelos.

*Manuel:* ¿Quiénes son estos niños?

*Jaime:* Son mis primos, hijos de mi tía Mercedes.

**PRONUNCIACION**

1. ll [ʎ]: llamar llorar llave calle llueve

2. y [j]: yo ayudar ya mayo  
[y]: rey voy hay hoy

3. ñ [ɲ]: niño año enseñar señor

pelo (m.) rubio (-ia) color (m.) ojo (m.) azul niño, ña (m., f.)

Figura 31. *El Español A*. Chul, Park (1989: 38-39)

Las visitas familiares no son tan frecuentes según un diálogo de la *Lección 9*. En un parque dos amigas conversan sobre los lugares donde viven y una de ellas comenta que no vive con su familia sino con sus amigos y además afirma que no habla mucho con sus padres. A pesar de ello sí que afirma que suele escribirles varias cartas al mes:

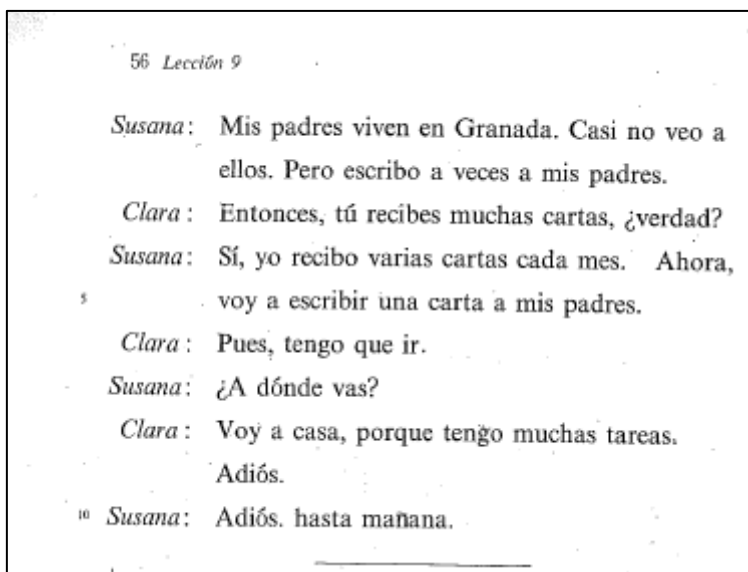


Figura 32. *El Español* A. Chul, Park (1989: 56)

#### 7.1.5. LA IMAGEN DE LA FAMILIA EN *PASO A PASO*

La *Lección 11* del manual alemán se titula *La familia*, aunque la única referencia al tema que se lleva a cabo es la descripción de la familia a partir del cuadro de las *Meninas* de Velázquez donde desde la supuesta voz de la infanta Margarita se describe quiénes son los miembros de su familia.



## 11 La familia



Diego de Velázquez  
(1599-1660):  
*Las Meninas*

Estamos en 1656 en el Palacio Real. Un palacio donde – según Lope de Vega – «hasta las figuras de los tapices bostezan de aburrimiento»... Sin embargo, hay un lugar allí lleno de vida: el taller de Velázquez.

A él van con frecuencia el rey, la reina, su esposa, y las princesas... Una visita de la princesa Margarita, de 5 años de edad, hija menor de los reyes, es el motivo de una de las pinturas más bellas que existen: *La familia de Felipe IV*, llamada más tarde *Las Meninas*.

La pequeña Margarita nos cuenta desde el cuadro:

«Es un día de primavera. Don Diego trabaja en un retrato de mis padres. Yo vengo a verlo acompañada, como siempre, de mis damas, mis criados, mis bufones...

Tengo un poco de sed, y doña Isabel, la menina que está a mi lado derecho, me ofrece agua perfumada para beber.

A mi izquierda, Nicolasillo, uno de mis bufones, intenta jugar con nuestro perro, que está delante de él, a sus pies. El perro se llama Sultán y es muy tranquilo. Es mío y de mi hermana mayor, María Teresa, que va a venir más tarde al taller...

Ahora acaba de entrar un empleado de Palacio. Viene a visitar a don Diego, es un primo suyo.

Al fondo, en el espejo, se ve a mi padre y a mi madre, que están enfrente de mí... Y tú, visitante, que has venido siglos después a vernos y estás detrás de mis padres, puedes asomar tu cabeza entre las suyas: tal vez vas a ver la tuya también reflejada en el espejo...»

### 7.1.6. LA IMAGEN DE LA FAMILIA HISPANA BIENVENIDOS

En *Bienvenidos* se trata de forma especial el tema de la familia hispana. Destaca la importancia que para los hispanos tiene la familia, que no es la familia nuclear, sino que todos los parientes son considerados como miembros de la familia, incluso los padrinos.

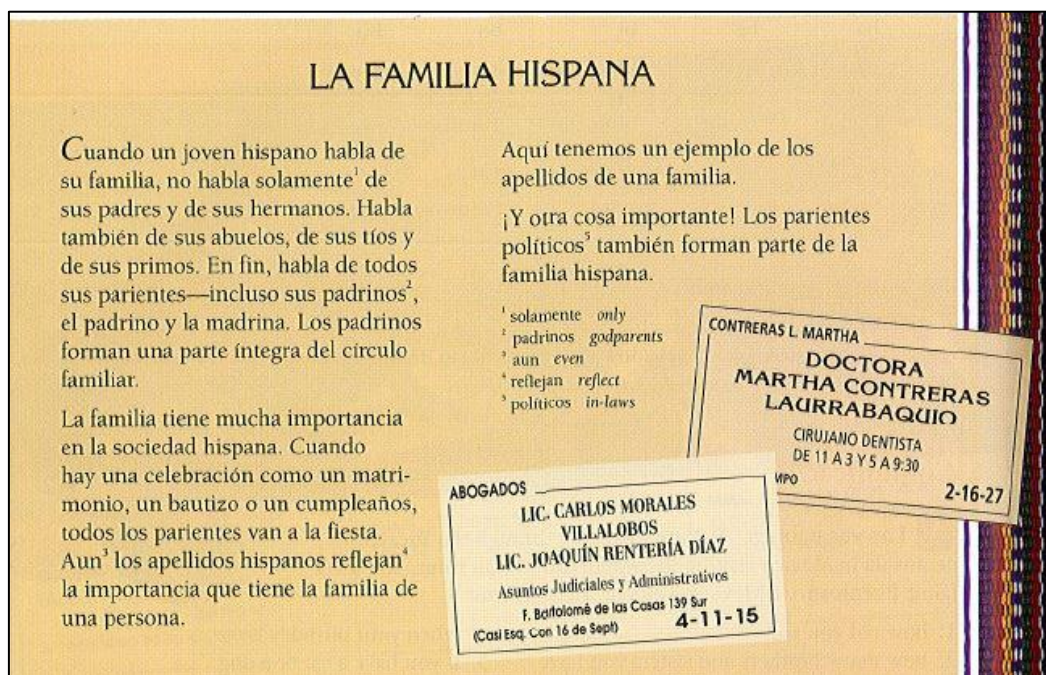


Figura 34. *Bienvenidos* (1997: 170)

Según el texto el apellido refleja la vital importancia que tiene la familia de una persona en la sociedad hispana. Asimismo se utiliza un cuadro aclaratorio para explicar el orden de los apellidos (primero el paterno y después el materno) así como la adquisición del apellido del marido después del matrimonio mediante la preposición *de*. No se especifica que este hecho es concreto de la realidad de uno o varios países y no se tiene en cuenta que en algunos países la mujer no toma el apellido del marido y en otros como en Argentina solo se usa uno.



ANTES DEL MATRIMONIO			
EL JOVEN, EL NOVIO	Arturo	APPELLIDO PATERNO	APPELLIDO MATERNO
LA JOVEN, LA NOVIA	María	Guzmán Blanco	Echeverría Robles
DESPUÉS DEL MATRIMONIO			
EL ESPOSO		LA ESPOSA	
Arturo Guzmán Echeverría		María Blanco de Guzmán	
LOS HIJOS DEL MATRIMONIO			
EL HIJO		LA HIJA	
José Guzmán Blanco		Luisa Guzmán Blanco	

Figura 35. *Bienvenidos* (1997: 170)

Las familias que aparecen representadas en este manual siempre son numerosas, compuestas por más de tres hijos, y en los textos y fotografías se reflejan las diferentes reuniones familiares del mundo hispano. He aquí un ejemplo de una familia argentina:

## Lectura La familia Avilés

Yo soy Josefina Avilés. Somos seis en la familia: papá, mamá, tres hermanos, y yo. Somos de la Argentina, de Buenos Aires, la capital. Papá y mamá son profesores. Él enseña matemáticas en un colegio, y ella enseña inglés en la universidad. Los tres hermanos y yo somos estudiantes. Yo estoy en el colegio. Estudio mucho y soy una alumna buena. Saco muy buenas notas en inglés y en matemáticas. Soy alta y rubia, pero mis hermanos son bajos y morenos, como mamá.

**La familia de Josefina.** Contesten. (Answer.)

1. ¿Quién es la muchacha?
2. ¿Cuántas personas hay en la familia?
3. ¿Quiénes son profesores?
4. ¿Quién enseña matemáticas?
5. ¿Qué enseña la madre?
6. ¿Dónde enseña el padre?
7. ¿Qué son los hermanos?
8. ¿Josefina está en la universidad?
9. ¿Quién es buena alumna?
10. ¿En qué asignaturas saca buenas notas?
11. ¿Cómo es ella?
12. ¿Quiénes son bajos y morenos?



Figura 36. *Bienvenidos* (1997: 116)

En *Bienvenidos* (1997) se presenta a la familia hispana en los textos y las fotografías como una familia que suele reunirse para llevar a cabo las diferentes actividades cotidianas como ver la televisión o almorzar, así como en las ocasiones especiales y celebraciones.



Figura 37. Foto de un almuerzo en casa de una familia española donde la madre sirve la comida en *Bienvenidos* (1997: 149).

*Bienvenidos* (1997: 172) es el único manual donde se trata el tema de la familia monoparental, pues compara Estados Unidos con Latinoamérica y España. Se añade además que el fenómeno del divorcio es un fenómeno reciente en las sociedades hispanas y que en los países más industrializados del mundo hispano se da con mayor frecuencia.





Figura 38. *Bienvenidos* (1997: 172)

El tema del poder adquisitivo de la familia es tratado en *Bienvenidos* (1997: 173) en torno a la celebración de la fiesta de la quinceañera, pues se explica que si la familia dispone de mucho dinero podrá hacer una gran fiesta, incluso la niña podrá recibir un gran regalo como un viaje: “si la familia de la quinceañera tiene mucho dinero, ella recibe regalos fabulosos, como un viaje a los Estados Unidos o a Europa”.

#### 7.1.7. LA FAMILIA EN *ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS 2*

La familia que se representa en este manual es la mexicana y hay numerosos textos cuyo tema gira en torno a las reuniones y celebraciones familiares.


Al igual que ocurre en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971) en *Español para extranjeros: segundo grado* los textos y diálogos se construyen en torno a la historia de una familia concreta. En este manual describe a la familia de Berta y Emilio, pareja descrita como perfecta aunque con ciertas peculiaridades, pues según uno de los textos Emilio a veces se levanta con flojera y decide suspender las actividades programadas para ese día. Es aquí cuando inevitablemente la imagen que se da de la familia mexicana pudiera estereotiparse:

XIX. LEE.

Bertha y Emilio son una pareja perfecta.

Nunca se pelean, sus hijos están muy bien, y son una familia feliz.

No son ricos. Emilio trabaja en una fábrica de jabón y Bertha no trabaja. Tienen ciertas peculiaridades que algunas personas no entienden, pero ellos sí las entienden, se sienten bien y eso es lo importante.



En las mañanas Emilio lleva a los niños a la escuela. Sin embargo, a veces Emilio tiene flojera. Entonces se levanta casi dormido y desde la puerta de su recámara grita: "No se levanten, hoy tenemos clase de dibujo". "Clase de dibujo" quiere decir para ellos quedarse en pijama todo el día y no trabajar. Todos se acuestan otra vez y nadie hace nada. Bertha no cocina; comen cualquier cosa; oyen el radio, duermen, leen.

117

Figura 39. *Español para extranjeros: segundo grado* (1997: 117)

Otra peculiaridad de esta familia es que se autodenomina *democrática*, que según el texto significa que una vez que cobran el sueldo votan entre irse a la playa de Acapulco o pagar la renta y entre ambas deciden la primera opción. En el mismo diálogo se cuestiona: “¿y tú piensas que esta gente tan irresponsable es un modelo de familia” a lo que se responde “pues sí, en cierta manera, lo pienso”, aprobándose así este modelo de familia que puede dar lugar a la generalización de que la familia mexicana sea así.

Emilio cobra su sueldo cada quince días. Con ese dinero pagan la renta del departamento, la comida y los gastos de la casa. Sin embargo, a la hora de la comida del día que cobra su sueldo,



Emilio dice:  
 —Somos una familia muy democrática, ¿verdad?  
 —Claro que sí.  
 —Pues vamos a votar:  
 "Renta o Acapulco".  
 En la familia, esto quiere decir que escogen entre pagar la renta de ese mes o irse a la playa con ese dinero, por tres o cuatro días.  
 Obviamente todos los niños y Bertha votan por Acapulco, y se van muy contentos a la playa.

Necesitan dos o tres meses para pagar la renta a tiempo otra vez; pero un poco después vuelven a votar: "Renta o Acapulco".  
 —¿Y tú piensas que esta gente tan irresponsable es un modelo de familia?  
 —Pues sí, en cierta manera, lo pienso.

Figura 40. Diálogo de *Español para extranjeros 2* (1997: 118)

Hay un observador externo —un estudiante de español estadounidense— de las historias narradas en este diálogo. El chico se siente muy impactado por este modelo de familia y es así como en un diálogo reflexiona con una mexicana sobre si los padres les están dando un buen ejemplo a sus hijos. La señora le advierte que hay que entender el carácter de los mexicanos para comprender

estos comportamientos, pues tienen otra forma de entender la vida. El estudiante admite no compartir la forma de vida de esta familia aunque la respeta.

## LECCIÓN 10



—David está muy impresionado con la historia de Bertha y Emilio, mamá.

—No me digas. ¿Por qué, David?

—No exactamente impresionado, se ñora. El otro día estuvimos platicando y discutiendo, pero es difícil explicar mis pensamientos. Por una parte, estoy de acuerdo con usted: lo importante es que ellos se entienden y son felices. Pero, por otra, considero que son flojos e irresponsables. Pienso en sus hijos, ¿cómo van a ser de grandes? ¿Usted cree que sus papás les dan buen ejemplo?

—Creo que es difícil para ti entender esto. Sin embargo, hay que analizar muchos aspectos del carácter del mexicano para comprenderlo.

—Sí, claro, tiene usted razón. Hay que verlo como otra forma de entender la vida. Sólo estando aquí, y viendo la cultura de cerca puedo entender ciertas cosas. Pero de todos modos las ideas de Emilio y Bertha no son las mías.

—No, tampoco las mías. Pero las entiendo y, en cierta forma, las respeto.

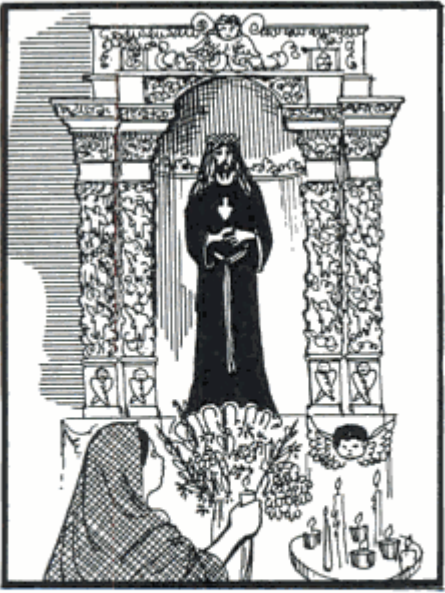
Figura 41. Diálogo procedente de *Español para extranjeros 2* (1997: 119)

A este texto sucede otro donde se sigue reflexionando sobre el carácter de los mexicanos, que se describe como complejo y de orígenes mestizos.



Asimismo se explica que del indio toma la amabilidad y la hospitalidad y del español lo alegre. Parece que estos rasgos adquiridos son positivos aunque inevitablemente se asumen unas cualidades y aptitudes diferentes al español y al indio. Asimismo se reconoce que el caso de la familia de los textos anteriores es un caso atípico que sin embargo los mexicanos son capaces de tolerar mejor con respecto a otras nacionalidades:

**XIII. LEE.**



El carácter del mexicano es bastante complejo. Por ejemplo, podemos interpretar las historias de Emilio y Bertha como una forma diferente de ver la vida.

Bertha y Emilio no son personas muy típicas. Sin embargo, los mexicanos pueden comprenderlos mejor que los extranjeros. El carácter mexicano es un carácter mestizo: indígena y español. Del indio el mexicano tiene la amabilidad, la hospitalidad. Lo alegre, sin embargo, es un rasgo español.

El carácter mestizo es también muy evidente en el arte y en la religión. Por ejemplo, el arte de la Colonia. Los estilos y los arquitectos eran españoles; sin embargo, el trabajo lo hacían los indios, que agregaban sus conceptos artísticos personales.

Figura 42. Texto de *Español para extranjeros 2* (1997:131)

El retrato de una familia ocupa la *lección 13* donde se retoma el tema de la familia mexicana. En este diálogo entre una chica y un chico ella admite que tiene muchísimos parientes al igual que todos los mexicanos (Maqueo 1997:131). Las bodas de los pueblos según el texto son acontecimientos muy importantes y en este se afirma que “toda la familia y amigos de la casa colaboran en la organización” (Maqueo 1997: 167). En la *lección 14* retoma la

descripción de las bodas mexicanas y en un diálogo se vuelve a reflexionar sobre lo numerosas que son las familias mexicanas, algo que asombra al interlocutor extranjero:

- Sí, es verdad, las familias mexicanas son muy grandes. Yo, por ejemplo, tengo setenta primos. Son los hijos de los nueve hermanos y los cinco de mi papá.
- ¡Qué barbaridad! Yo solo tengo tres.

(Maqueo 1997: 171)

Otro dato sobre la familia mexicana se da en un texto destinado a la conversación donde se afirma que están muy unidas y son muy grandes, y esta unidad se debe al origen español de los mexicanos.



Las familias mexicanas son muy unidas y muy grandes. El número de hijos varía mucho en la ciudad, en la provincia y en el campo; pero en general, no son menos de cuatro. En el campo pueden llegar hasta doce o quince. Todas las actitudes tienen una raíz histórica. ¿Por qué existe el sentido de unidad en las familias mexicanas? La respuesta la encontramos en nuestro origen español. De ellos nos viene la costumbre de trabajar en familia, sobre todo en el campo. Pero, incluso, en las ciudades en donde no hay industria grande, se organizan pequeñas industrias en las casas. Consecuentemente la relación entre padres e hijos es muy fuerte. Si tienen una tienda, una zapatería, una pequeña industria, todos trabajan allí: el abuelo, los tíos, los hijos y los nietos.

Figura 43. *Español para extranjeros 2*. (Maqueo 1997: 185)

Se deduce de este texto que el hecho de comprender la familia y las costumbres mexicanas ayuda al estudiante extranjero a entender la lengua española: “por ejemplo, todo esto de la familia y de las costumbres que me interesa tanto, me ayuda a entender mejor la lengua” (Maqueo 1997: 185).

A diferencia del manual estadounidense, en el manual mexicano se refleja a la familia desde sus dificultades económicas. Se trata el problema de la pobreza

de las familias campesinas de México, que conlleva incluso el absentismo escolar en los niños campesinos procedentes de “familias muy pobres y los muchachos tienen que trabajar en el campo para ayudar a sus padres” (1997: 27).

#### 7.1.8. LA IMAGEN DE LA FAMILIA EN *UN MUNDO POR DESCUBRIR 2AS*

En *Un mundo por descubrir 2AS* se representa a la familia mediante el cuadro de Goya *Retrato de la familia de Carlos IV* (2006: 15) y el cuadro *La familia* (2006: 16) de Fernando Botero. Aparte de estas pinturas iniciales al comienzo del mismo podemos observar otras referencias a la familia tanto en árboles genealógicos como en textos. Aparecen tres árboles genealógicos: uno de ellos de una familia hispana con los apellidos a partir del cual se explica el orden de la doble apellidación y el vocabulario de la familia (2006: 47), otro sobre la familia de Picasso (2006: 54) y por último el árbol genealógico de la Familia Real española (2006: 63). De todos estos resulta llamativo el de la familia de Picasso que incluye en el árbol genealógico a todas las parejas que tuvo el pintor:

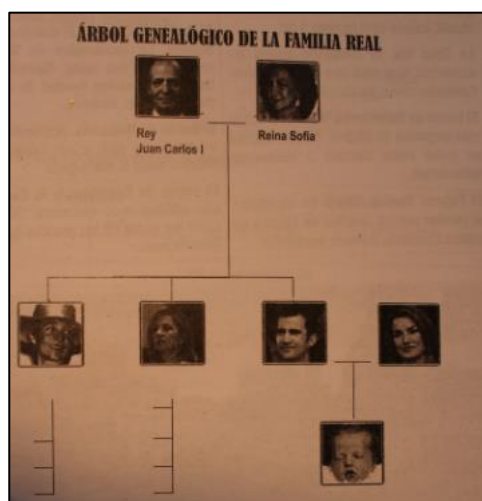


Figura 44. Árbol genealógico de la Familia Real española en *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 47)

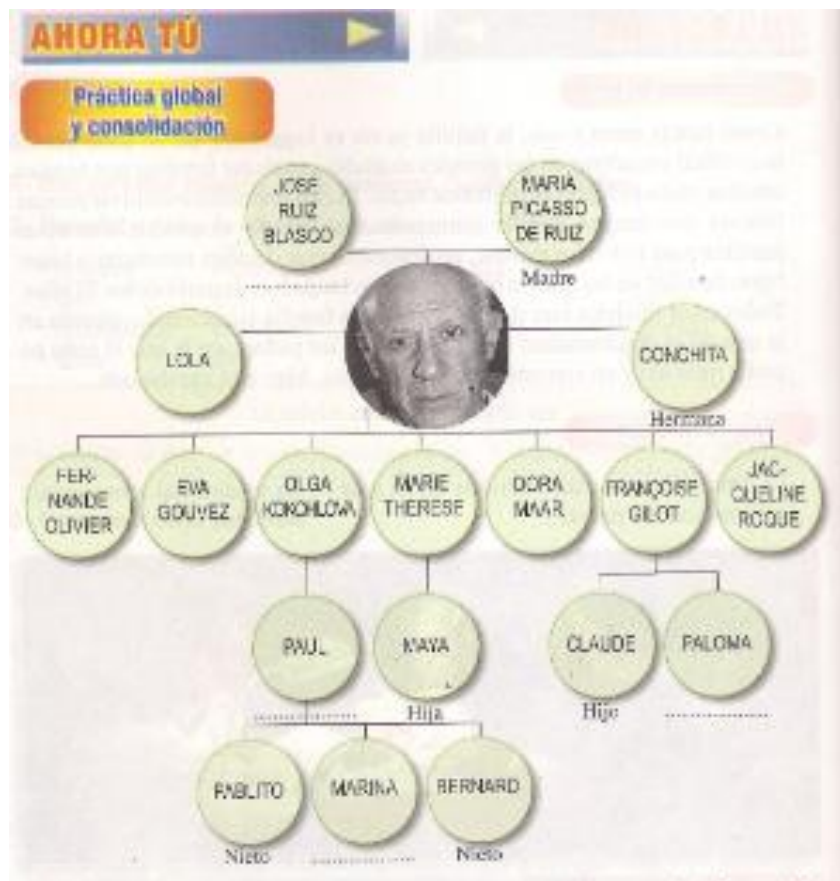


Figura 45. Árbol genealógico de la familia de Picasso en *Un mundo por descubrir 2* (2006: 54)



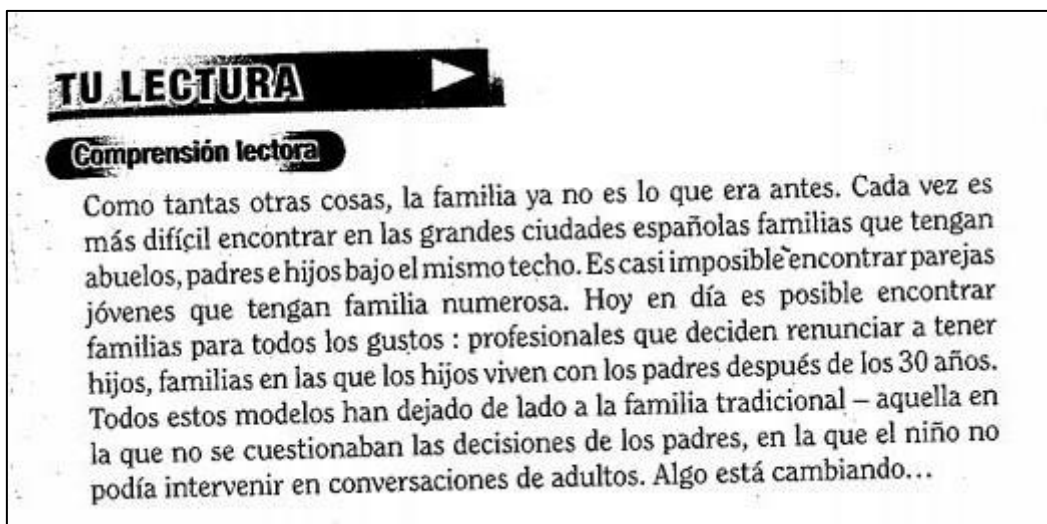


Figura 47. Texto sobre la familia en *Un mundo por descubrir 2* (2006: 53)

La utilización de ejemplos de familia de personajes famosos se realiza no solo con la familia de Picasso sino con la del escritor Vargas Llosa. En este texto se aprecia además la diferencia de roles en su familia donde la mujer del escritor parece que se dedica a corregir su obra literaria.

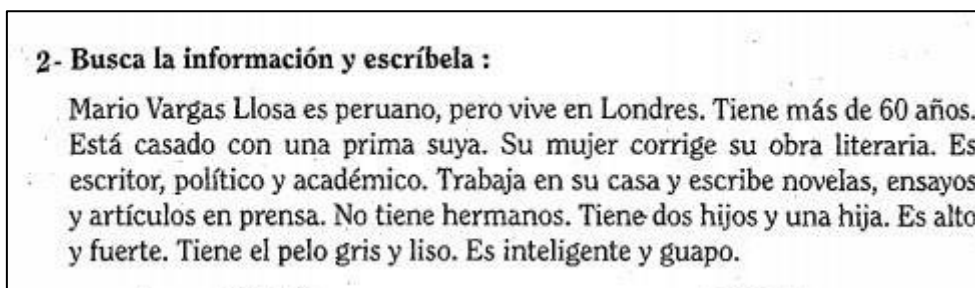


Figura 48. Texto sobre Vargas Llosa en *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 55)

#### 7.1.9. LA IMAGEN DE LA FAMILIA EN *NUEVO MUNDO*

La familia que se representa en el manual *Nuevo Mundo* es la costarricense. La *Lección 10* se titula *Mi familia y mi casa* y está encabezada por un dibujo donde aparecen los familiares reunidos ante la casa típica costarricense. Una nota cultural explica el proceso de formación de apellidos en el mundo hispano (*Nuevo Mundo* 2009: 126) y en un diálogo sobre la familia uno de los



interlocutores se ofrece a presentar a una de sus primas al saber que su amigo está soltero y buscando novia:

126

CIUDAD MARIANA MOREIRA • MORA SOCIEDAD EDITORA YERGA


NUOVO MUNDO

**NOTA CULTURAL**

Los hispanos tienen dos apellidos, el de la mamá y el del papá, por ejemplo: Ángela **Alfaro Córdoba**.

En algunos lugares de Hispanoamérica algunas mujeres todavía usan el apellido del esposo con la preposición **de**; por ejemplo: Dulce Alfaro **de** Bravo o Dulce **de** Bravo.

Algunas veces, cuando un hijo o hija tiene el mismo nombre que el papá o la mamá, se le agrega al nombre la terminación **-ito** (para los hombres) e **-ita** (para las mujeres); por ejemplo: **Marito** (Mario), **Luisito** (Luis), **Anita** (Ana), **Patricita** (Patricia), etc. También **-ito** o **-ita** se usan para cualquier persona como una demostración de cariño: doña Isabel**ita**, Elen**ita**, etc.

 **¡Vamos a leer!**

**Diálogo:** Víctor habla con su nuevo compañero de clase y le pregunta acerca de su familia.

VÍCTOR: —Jonathan, ¿cómo se llaman sus papás?

JONATHAN: —Mi papá se llama Charles y mi mamá se llama Mary.

VÍCTOR: —Y... ¿qué hacen ellos?

JONATHAN: —Mi papá es carpintero y mi mamá es psicóloga. Y... ¿sus papás?

VÍCTOR: —Bueno... mami<sup>1</sup> se llama Ángela y es recepcionista en un banco. Mi papá se llama Bolívar, es maestro y enseña en la Escuela República de Holanda.

JONATHAN: —Víctor, ¿usted tiene hermanas?

VÍCTOR: —Sí, tengo una, Mariángel, que tiene 3 años.


JONATHAN: —¡Qué lástima! Yo estoy buscando una novia.

VÍCTOR: —¡No hay problemal, porque tengo un montón<sup>2</sup> de primas y creo que muchas no tienen novio.

JONATHAN: —¿Me va a presentar una?

VÍCTOR: —¡Claro!, ¡con mucho gusto! Mañana hay una fiesta en mi casa y van a ir todas.

JONATHAN: —¡Fantástico!



1. Mami / papi = forma cariñosa para mamá y papá.  
2. Un montón = muchos(as)

Figura 49. *Nuevo Mundo. Curso de español para extranjeros* 1 (2009: 126)



#### 7.1.10. LA IMAGEN DE LA FAMILIA HISPANA EN *CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL 2*

Las menciones que se realizan a la familia en *Curso Intensivo de español 2* (Weilum, Li 2006) están relacionadas con el ámbito obrero. Cuando Joaquín realiza la entrevista para entrar a trabajar en una fábrica la entrevistadora le pregunta:

- ¿Tus padres también son obreros?
- Mi padre sí. Mi madre nunca ha tenido empleo. Tiene que quedarse en casa para limpiar, cocinar y cuidar de mis hermanos.

*Curso intensivo de español 2* (Weilum 2006:15)

En este mismo diálogo se deduce que son las dificultades económicas la que también obliga a un muchacho joven a trabajar:

- Tuve que trabajar para ayudar a la familia; hice de todo: vender periódicos, limpiar zapatos, fregar platos, lavar coches... Ya hacía todo eso cuando apenas tenías dieciséis años.

*Curso intensivo de español 2* (Weilum 2006:15)

No obstante hay que tener en cuenta que a pesar de que el manual es del año 2005 este texto remite a fechas anteriores, 1965 y 1971.

#### 7.1.11. LA FAMILIA EN *CONTINENTES TERMINALES*

Las alusiones al tema de la familia de la familia en *Continentes Terminales* (2005) se realizan desde diferentes perspectivas. Es interesante en el manual se acude a la serie de televisión *Médico de familia* para mediante cuatro capítulos de la misma mostrar la vida cotidiana de una familia española comenzando por presentar a Nacho, el marido de Alicia. En las imágenes y diálogos del manual se aprecia la familia reunida desayunando en casa todos juntos o brindando. La

discusión entre padres e hijos también tiene cabida en el uno de los diálogos de la serie donde la hija le reprocha a su padre: “sólo echas broncas” (Capdevila 2005: 52).

La Familia Real española también está presente en *Continentes Terminales* y no solo la actual, donde se aprecia a Juan Carlos I con Felipe VI, sino también la *Familia de Carlos IV* presente en dos de las pinturas de Goya, aunque en este caso en el manual se pretende indagar en el aspecto histórico (Capdevila 2005: 118-119).

Algunos acontecimientos históricos de la historia de España como la Guerra Civil o el exilio son representados en ocasiones desde el punto de vista de la familia.

El estallido de la Guerra Civil española se representa mediante un fragmento del libro de Manuel Rivas *¿Qué me quieres, amor?* En este texto se narran una serie de hechos que tienen lugar dentro de una familia perteneciente al bando republicano desde el punto de vista del hijo: “llamaron a la puerta y mis padres miraron el pomo con desazón...” (Capdevila 2005: 68).

La emigración española y el exilio se cuentan en un fragmento de un texto de Daniel Moyano desde el punto de vista de un nieto que lee el diario de su abuelo y narra el fenómeno de la emigración de las familias gallegas que partieron hacia Buenos Aires (Capdevila 2005: 42). Las partidas en barco de los emigrantes españoles a América también se narran en un texto de Luis Sepúlveda:

lejania<sup>18</sup>.  
 -Gerardo... ¿uno al que le decían el Culebra?  
 55 -Sí, don Ángel. Así le decían.  
 -Mi hermano... ¿uno que se fue a América? Sí. Uno que se fue  
 a América. Uno entre tantos que subieron a los barcos llenos de  
 esperanza. Españoles que, cuatro siglos después de la invasión armada  
 de América partieron en busca de la paz, y fueron bienvenidos y  
 60 encontraron madera para levantar sus casas, noble cera de laboriosas  
 abejas para pulir<sup>19</sup> sus mesas, vinos secos para modelar los nuevos  
 sueños y una tierra que les dijo: uno es de donde mejor se siente.  
 -María -llamó.  
 De la casa salió una anciana vestida de riguroso luto<sup>20</sup>. Llevaba el  
 65 cabello plateado anudado en un moño y se quedó mirándome con  
 expresión cariñosa. Entonces, luego de carraspear<sup>21</sup>, don Ángel dijo el  
 más hermoso poema con que me había premiado<sup>22</sup> la vida, y yo supe  
 que por fin se había cerrado el círculo, pues me encontraba en el  
 punto de partida del viaje empezado por mi abuelo. Don Ángel dijo:  
 70 -Mujer, trae vino, que ha llegado un pariente de América.  
 LUIS SEPÚLVEDA, *Patagonia Express*, 1995.

Figura 50. *Continentes Terminales*. (Capdevila 2005: 77).

El matrimonio por conveniencia en Perú queda reflejado en un texto literario de Bioy-Casares (Capdevila 2005: 197):

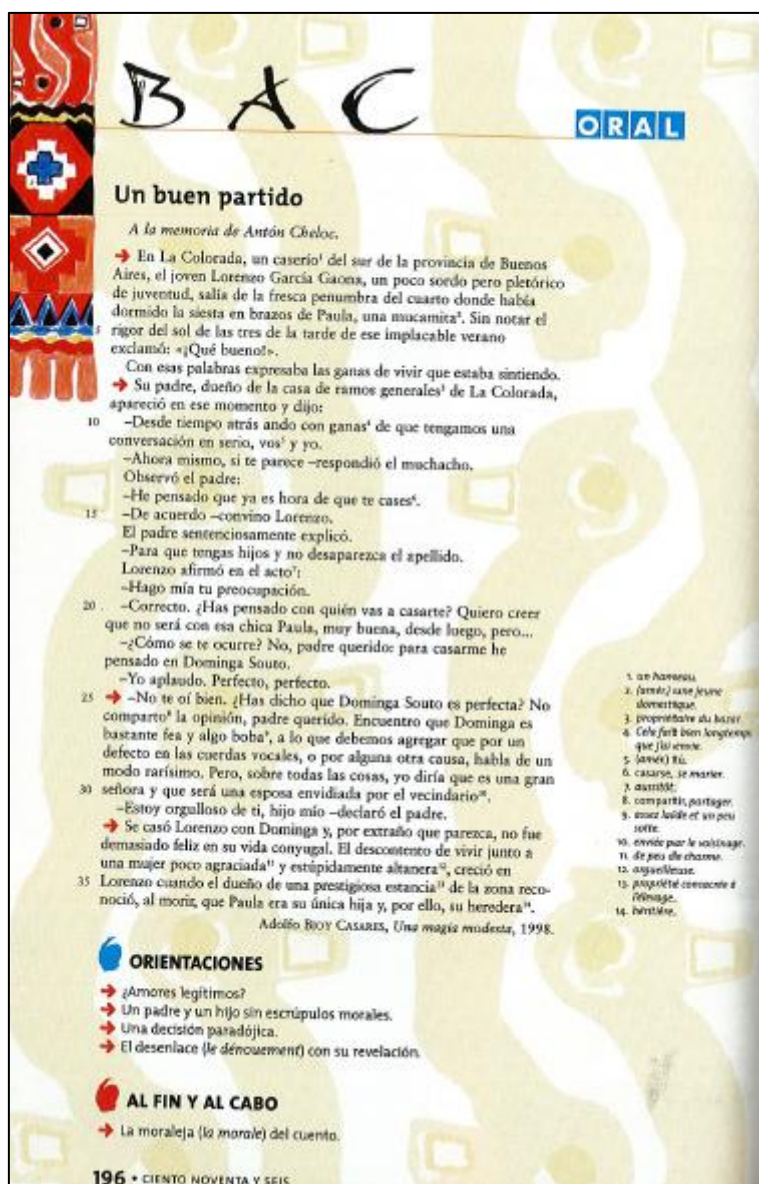


Figura 51. *Continents Terminales* (Capdevila 2005: 196)



Figura 52. *Continentes Terminales* (Capdevila 2005: 197)

#### 7.1.12. LA FAMILIA EN CONTACTO

En *Contacto* se concede especial importancia a la Familia Real Española, desde el punto de vista histórico mediante un eje, el uso de fotografías y pinturas de época. Se describe además el funcionamiento de la monarquía española dentro del Estado español.



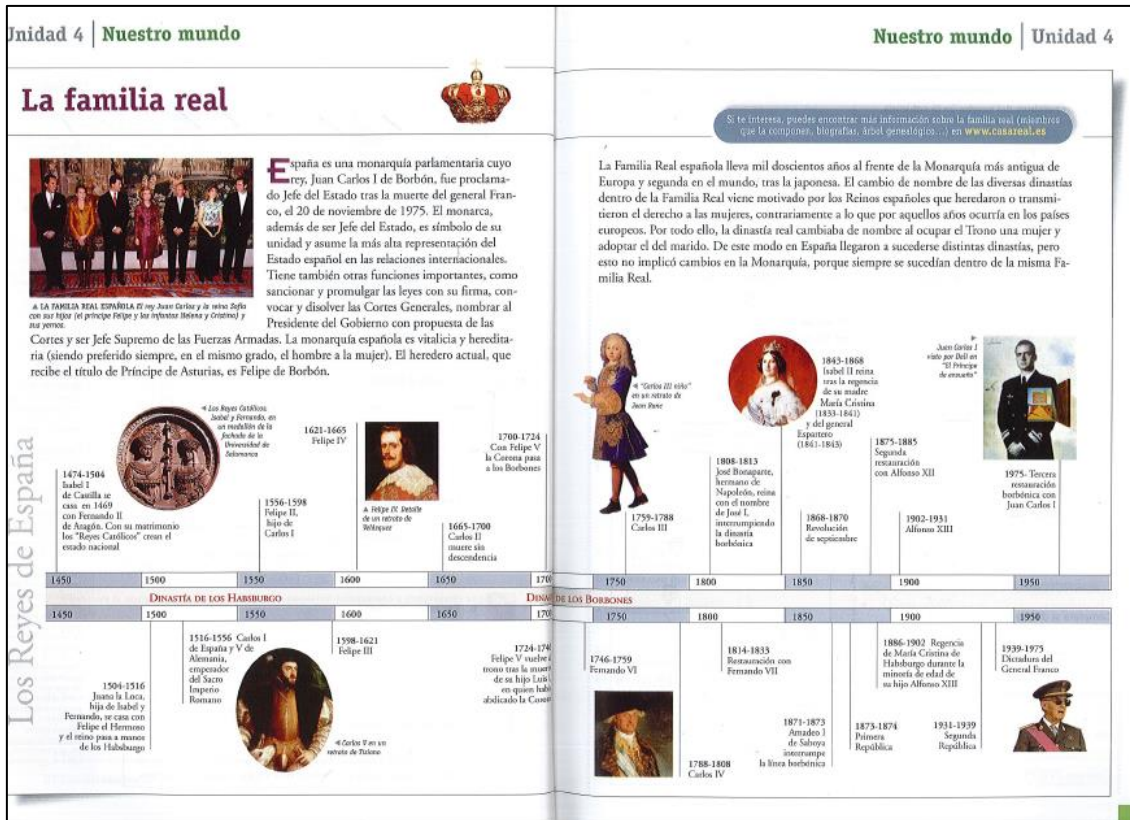


Figura 53. *Contacto* (2006: 64-65)

### 7.1.13. LA IMAGEN DE LA MUJER

La imagen que de la mujer se representa en algunos de los manuales de este estudio merece una atención especial, pues no solo quedan de manifiesto las diferencias en cuanto a los roles de género, sino que la imagen física de la también se menciona en los textos de los manuales. Ejemplo de ello es la imagen que se deduce en *Contacto* (2006: 52) de la mujer andaluza, al darse por hecho la existencia de un tipo o un estereotipo: "Claudio: Es morena y tiene el pelo algo rizado, como su padre. Te la cruzas por ahí y te crees que es andaluza. Y tiene unos ojos verdes...".

Es destacable además la representación que se realiza de la mujer en algunos textos, en concreto, del papel de la mujer dentro del ámbito familiar.

En uno de los textos de *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua* (2009) queda patente el hecho de que un chico ofrezca a una sus primas a un amigo soltero.

En *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 74,79) la mujer representada es la madre de una familia hispanopolaca: recibe a los invitados en casa, les ofrece café e incluso vino. Se encarga del cuidado de los niños, la compra y del bienestar de su familia: “¿Dónde compra usted, señora el vino español?”. Es además quien recibe al médico cuando su hija está enferma notándose la ausencia del padre (1971: 104-105).

La autoridad paterna queda demostrada en uno de los diálogos al ser el padre el que intervenga para que los hijos hagan caso a la madre (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 110):

- Niños, a dormir, ya es tarde – dice doña Emilia – o llamo a papá [...] Entra el padre y dice: ¿No habéis oído lo que ha dicho mamá? ¿Cuántas veces hay que deciros la misma cosa? ¡Acostaos en seguida!

Las mujeres sirven la mesa de los hombres mientras ellos juegan al bridge, ellas no participan en el juego y deciden marcharse al cine por el aburrimiento (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 110):

Poco después llega el maestro y todos se sientan a la mesa. La señora les trae café:

- ¿Han visto ustedes los naipes nuevos? – pregunta el ingeniero.
- No lo hemos visto todavía. ¿Cuándo los ha comprado usted?
- Hoy mismo. Viene la esposa del maestro, ve a los hombres jugando y dice a doña Emilia:
- ¿Qué veo? Otra vez el bridge. Entonces nosotras podemos ir al cine, porque ya no tenemos nada que hacer aquí. Esto es para mucho tiempo y no quiero aburrirme mirándolos jugar.
- Señores, en esta mesa les ponemos comida, agua, cigarrillos, etc. y nosotras nos vamos al cine, hasta luego.

También expresamente la hija da el recado a la madre para que prepare el café para su padre (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 212):

- Mamá – dice Conchita – papá dice que prepares café porque es probable que venga don Pedro.
- Aunque no venga don Pedro, es preciso que lo prepare, porque vendrá el médico a vernos quizás venga también el ingeniero.

La preocupación por la soltería de la mujer queda reflejada en uno de los diálogos de *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 177), en concreto de Elizabide con Maintoni:

- ¿Y usted no piensa casarse, Maintoni?
- ¡Yo! ¡casarme!
- ¿Por qué no?
- ¿Quién va a cuidar de los chicos si me caso? Además yo ya soy solterona – contestó ella riéndose.
- A los veintisiete años solterona. Entonces yo que tengo treinta y ocho, debo de estar en el último grado de la decrepitud.

Asimismo se dan reflexiones sobre el orgullo y el coqueteo femenino: “¿Qué clase de mujer es ésta? – Se decía. De orgullosa no tiene nada, de romántica tampoco, y sin embargo... [...] es para burlarse de mí – pensaba éste-. Ha sospechado que la quiero, y coquetea con el otro” (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 178, 185).

Las tareas domésticas están encomendadas a las mujeres según se deduce en una serie de diálogos de una pareja en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 293), cuya evolución se aprecia conforme pasan los años. Al comienzo de la relación, Enrique se muestra dispuesto a ir de compras junto a Rosita:

R. – Quizá te gustaría ir conmigo a visitar los almacenes; tengo que comprar varias cosas antes de irme de aquí.

E. – Quizá y sin quizá iré contigo. Además, me cae bien eso, que yo también quiero hacer algunas compras y también quisiera que me acompañes.

Pasados seis meses, Enrique sigue disponible a ayudar con las labores domésticas pero parece según el diálogo que contiene su opinión real al respecto (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 307):



E. - ¿No vas a cocinar?

R. - Claro que sí, pero tú me vas a ayudar a fregar las cazuelas y los platos.

E. - Hoy no es el momento para decirte lo que pienso de eso. Dime ¿y dónde guardarás la vajilla?

A pesar de ello sigue colaborando (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 312):

R. - Y al día siguiente tendré yo que fregar platos y hacer limpieza en casa; no, muchas gracias.

- No, querida, si siempre te ayudo; no lo vas a hacer tú sola.

La realidad se torna distinta diez años más tarde: Rosita se queja continuamente de que Enrique no la ayuda en casa lo que crea discusiones de pareja. Aunque en principio Enrique argumenta que es porque su mujer no se lo pide, más tarde reconocerá su verdadero parecer al respecto (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 320):

R. - ¿Por qué no lo haces? ¿Por qué no me ayudas?

E. - Porque no me lo pides.

R. - Te lo pedí varias veces, pero tú te haces el desentendido.

E. - Vamos al grano, ¿qué es lo que te pasa hoy?

R. - Los quehaceres de la casa ya me tienen hasta la coronilla. No hago más que fregar, limpiar, ocuparme de los chicos, ¡qué fastidio!, me he convertido en una criada y poco a poco estoy olvidando haber estudiado en la universidad.

E. - Bueno, hija, vamos a buscar una niñera y ponte a trabajar en una oficina.

R. - Oh, tú no sabes cómo son las muchachas de servicio hoy día. Cobran mucho, hacen poco, se van y te dejan plantado en el momento más inoportuno no saben criar a los chicos, ninguna niñera puede reemplazar a la madre.

Llegado un momento, Enrique comienza a manifestar que tales tareas no son para hombres (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 321):

E. – Mira, Rosita, hoy no iré a jugar al bridge, me quedaré por la tarde en casa y tú irás a buscar todas estas cosas ¿dónde has visto a un hombre comprando semejantes fruslerías? A mí puedes encargarme de algo más importante.

En otro de los diálogos de *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 308), Rosita pide a su marido un tocador argumentando que es mujer y Enrique lo enfatiza con un posesivo:

R. - [...] Y también, si quieres darme el gusto, algo que quisiera tener.

E. – Un tocador – que soy mujer.

E. – La mía.

La forma de vestir causa también una cierta incomodidad en el marido. El hecho de que lleve escote hace que Enrique le diga a Rosita que va medio desnuda. Aunque según la esposa se trata de la moda pícara (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 315):

E.- Medio desnuda vas, no te creas; porque el escotito...

R. - ¡Ah! ¿Lo encuentras exagerado? No... La moda pícara. Pero si quieres me pondré una flor aquí en el medio.

Las referencias a la mujer en *Paso a paso* (1993: 92) se hallan en textos literarios o expresiones artísticas. En un diálogo perteneciente a los *Pretendientes de Colombina* de Pío Baroja Arlequín se refiere a Colombina como “pícara hasta el último momento”. El texto se ilustra con el cuadro de Picasso *El Arlequín y su compañera*.

Arlequín: ¿Ahora me aceptarás, Colombina?

Colombina: Según... No basta ser duque para tener mi corazón. ¿Serás siempre amable con tu Colombina?

Arlequín: Sí.

Colombina: ¿No tendrás nunca mal genio?

Arlequín: No.

Colombina: ¿Me obedecerás siempre?

Arlequín: Sí.

Colombina: ¿Me llevarás al teatro?

Arlequín: Sí.

Colombina: ¿Me obligarás a ir a la compra?

Arlequín: No.

Colombina: ¿Me elogiarás si estoy guapa y bien vestida?

Arlequín: Sí.

Colombina: ¿No estarás celoso de Lelio, si viene a verme?

Arlequín (de mala gana): No...

Colombina: ¿Me lo prometes?

Arlequín: Te lo prometo.

Colombina: Entonces acepto.

Arlequín: ¡La mano!

Díálogos similares se extraen de dos fragmentos de *Cuerpos y ofrendas* de Carlos Fuentes y *Niebla* de Miguel de Unamuno que aparecen en la lección 24 (1993: 170) que se ilustran mediante el cuadro *El escultor y su modelo* de Picasso. Otras de las referencias a la mujer es la del cuadro de Frida Kahlo *La columna rota* (1993: 100), en el cuadro de Dalí *Mi mujer desnuda mirando su propio cuerpo* y en *Interior con muchacha dibujando* de Picasso.

En *Vida y diálogos de España* (1968: 164) se da un caso de celos y violencia: ante la invitación a bailar de un chico a una chica el novio de esta se niega. Ante esta actitud el primero lo golpea:



23. Tío Pedro: Por la mañana vimos el ganado.



25. Paco: ¿Fuiste al baile por la tarde?



34. Manuel: Yo fui detrás de él.

1. Formas y valor del pretérito indefinido del indicativo, especialmente con los verbos *ir*, *ver*, y algunos ejemplos con *decir*, *dar*, *hacer*, *volver*, *entrar*, *invitar*, *venir* y *dormirse*.
2. Empleo de los pronombres complementos *le* y *la*.


22. Tío Pedro : El año pasado fuimos a la feria.
23. Tío Pedro : Por la mañana vimos el ganado
24. Tío Pedro : y después fuimos a la procesión.
25. Paco : ¿Fuiste al baile por la tarde?
26. Manuel : Sí. Había una chica muy guapa.
27. Manuel : Fui y la invité a bailar.
28. Manuel : La chica dijo que sí,
29. Manuel : pero vino su novio y dijo que no.
30. Paco : ¿Y qué hiciste tú?
31. Manuel : Me enfadé tanto que le di un golpe.
32. Paco : ¿Y qué hizo el novio?
33. Manuel : Se fue corriendo.
34. Manuel : Yo fui detrás de él;
35. Manuel : de pronto, volví la cabeza
36. Manuel : y ví que yo corría delante.

VOCES	Tío Pedro
	Paco
	Manuel

Figura 54. *Vida y diálogos de España* (1968: 164)

La desigualdad de género en las profesiones también es apreciable desde esta perspectiva. En un diálogo entre hermanos, él se imagina de doctor en el futuro y su hermana de enfermera. Es entonces cuando el hermano ya incluso se imagina en esta situación futura como jefe de ella ya haciendo hipótesis sobre ese futuro trabajo en el hospital.

UNIDAD DIDÁCTICA 22                      Situaciones gramaticales 2



41. Mari Pepa: Yo **seré** enfermera, abuelo.      44. José Ignacio: **trabajarás** sólo por la mañana,      45. José Ignacio: y **tendrás** libre la tarde para pasear.

*El futuro simple de indicativo de los verbos ser, estar, tener y trabajar.*

40. Abuelo : ¿Qué vas a ser tú, Mari Pepa?  
 41. Mari Pepa : Yo **seré** enfermera, abuelo.  
 42. José Ignacio : ¿Enfermera?, ¿**serás** enfermera?  
                          Yo **seré** médico.  
 43. José Ignacio : Si eres enfermera, **estarás** conmigo en el hospital,  
 44. José Ignacio : **trabajarás** sólo por la mañana  
 45. José Ignacio : y **tendrás** libre la tarde para pasear.

VOCES { Abuelo  
                  Mari Pepa  
                  José Ignacio

Figura 55. . *Vida y diálogos de España* (1968: 192)

Esta desigualdad queda manifiesta también respecto a las tareas domésticas en un texto de este manual que alude a la llegada del electrodoméstico. La mujer ahorra para conseguir comprar algunos aparatos y modernizarse. Ante este hecho el marido comenta (1968: 207): “al fin – pensaba- estas mujeres van a ponernos una casa moderna y confortable”.

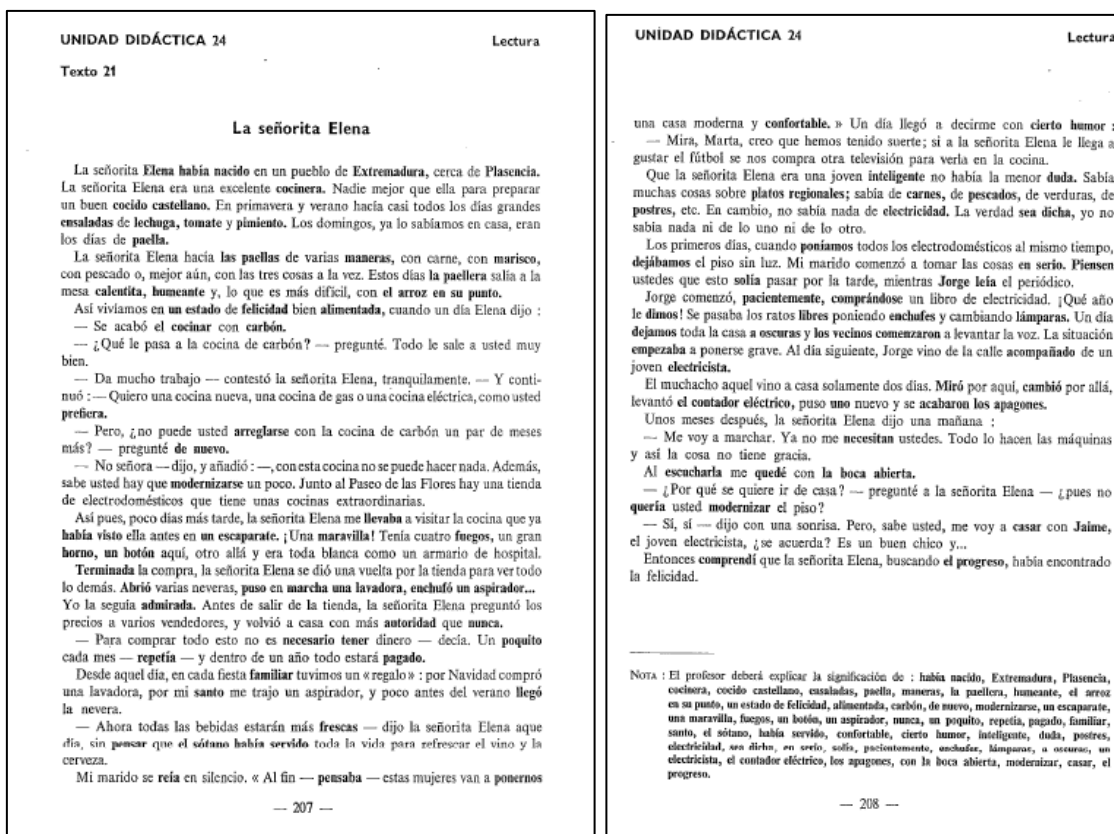


Figura 56. *Vida y diálogos de España* (1968: 207-208)

Al igual que ocurre en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971) son las mujeres la que aparecen en las situaciones donde se llevan a cabo tareas domésticas, como la compra, la limpieza y labores del hogar (*Vida y diálogos de España* 1968: 188).

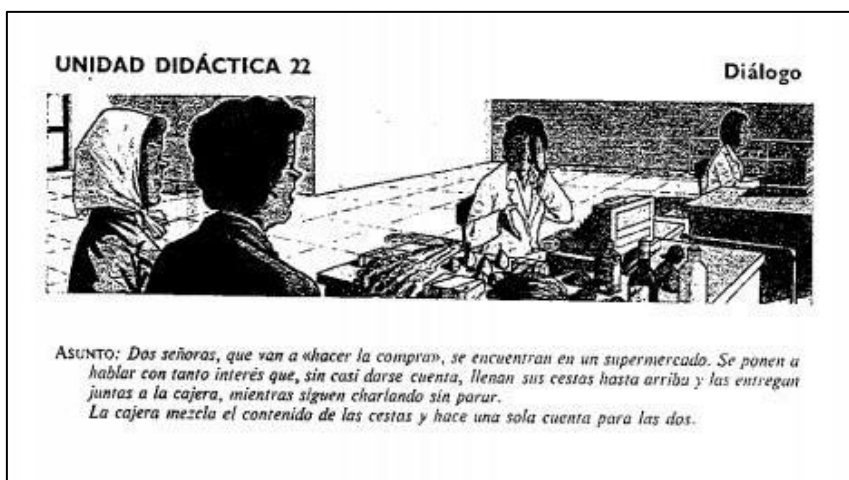



Figura 57. *Vida y diálogos de España* (1968: 188)

La desigualdad de género en cuanto a las profesiones, también se aprecia en *Español B* (1989: 86, 103) donde hay profesiones relegadas a mujeres como secretarias o enfermeras, que siguen apareciendo en contraposición con las profesiones desempeñadas por hombres, que suelen ser hombres de negocios o médicos. La madre que se representa en los diálogos es la que suele preparar la comida y esperar a los hijos en casa y en cambio el padre suele ser un hombre de negocios que viaja.

86

## Lección 15

### Debo buscar una secretaria



Jaime: ¡Hola! ¿Qué haces aquí solo, sentado en esta cafetería?

5 Manuel: Estoy esperando a Isabel. La llamé por teléfono para ir juntos a un partido de fútbol. ¿Te apetece ir con nosotros?

Jaime: No puedo. Tengo que ir a la Escuela Oficial de Idiomas.

10 Manuel: ¿Qué debes hacer allí?

Jaime: Debo buscar una secretaria que hable inglés para la oficina de mi padre.

Manuel: Pero deseo que nos acompañes al estadio de

---

deber secretaria (f.) oficina (f.)

Figura 58. *El Español B* (1989: 86).

La sumisión de la mujer indígena aparece reflejada en el manual mexicano mediante un fragmento del cuento *Los novios* de Francisco Rojas González:

El “Principal” habla de los derechos del hombre y de la sumisión de la mujer; él ordena, ella obedece. A continuación rezan. La novia se para, va hacia su suegro y le besa los pies. Él la levanta con afecto y dignidad y la entrega a su hijo. Interviene Bibiana Petra.

- Es tu esposa – le dice el novio- puedes llevarla a tu casa.

El novio contesta con la frase ritual.

- Bueno, madre, tú lo quieres...

La pareja sale lenta y humilde. Ella va detrás de él como una cordera.

Bibiana Petra, ya fuera del protocolo, llora y dice: Va contenta la muchacha... Hoy es el día más feliz de su vida. Nuestros hombres no saben lo sabroso que es para las mujeres cambiar de metate.

*Español para extranjeros 2* (1997: 216)

En *Español para extranjeros 2* (1997: 168) los textos reflejan mujeres que cocinan, cosen, ayudan a sus hijas en los preparativos de una boda. Tan solo en uno de los textos aparece un estudiante americano que se muestra disponible a ayudar a una mujer a cocinar (1997: 102).

En *Destino Erasmus* no hay referencias expresas a la mujer española o a la mujer hispana. En ocasiones aparecen fotografías de mujeres en diferentes situaciones presumiblemente de países europeos y no necesariamente hispanas. Algo similar ocurre en *Un mundo por descubrir 2AS*, donde a partir de las fotografías del manual se aprecia la diversidad de la mujer hispana: la premio nobel Gabriela Mistral, mujeres indígenas, mujeres que visten traje de mantilla...

A través de los textos e imágenes de *Continentes* se puede apreciar la evolución histórica en cuanto a la igualdad de género: desde la mujer sumisa educada para consentir el maltrato y el dominio masculino en *Bodas de Sangre* (2005: 44), hasta las mujeres actuales que desempeñan profesiones antes relegadas a los hombres, como el caso de la mujer militar o la mujer soldadora. Asimismo se aprecia en algunas imágenes a la mujer luchadora que tiene voz y



se manifiesta, así como la mujer que comparte tareas domésticas en la actualidad con su marido.

MADRE: Con tu mujer procura estar cariñoso, si la notas infatuada o arisca hazle una caricia que le produzca un poco de daño, un abrazo fuerte, un mordisco y luego un beso suave. Que ella no pueda disgustarse pero que sienta que tú eres el macho, el amo, el que mandas. Así aprendí de tu padre. Y como no lo tienes, tengo que ser yo la que te enseñe esas fortalezas.

*Continentes* (2005: 44)



**Sociedad**

**Nueva generación de mujeres**

**Ser et estar**

**¿QUÉ VIENEN?**

Son el núcleo. 3.134.000 españolas, un 8% de la población, y tienen entre 17 y 27 años. Son la primera generación que no ha tenido que luchar para emanciparse, elegir profesión o disfrutar libremente de su sexualidad. Los sociólogos no lo dudan. «Son chicas que dan por sentado que tienen derecho a todo, y en ese sentido no se las ve combativas. Su respuesta es más individual, porque no hay un sentimiento de lucha colectiva», dice la socióloga Iona Alberdi. Sin embargo, aún les quedan frentes por conquistar. Una de cada tres se ha sentido alguna vez discriminada, según el Informe Juventud España 2000. Un 20% en su familia y un 15% en el mercado laboral.

**MELI LEONIAN**

24 años. Multicultural: su madre es estadounidense y asturiana; su padre, francés y griego. Ella ha colaborado con diversas ONG.

Meli nació en Londres, pero vive en Madrid. «La gente me mira, como yo, ayudada a romper barreras. Pero tener varias nacionalidades es problemático. No te identificas con ninguna y escoges de cada una lo que más admiras». Licenciada en Filología Hispánica, ha vivido en México y Chile trabajando en ONG, en proyectos de desarrollo. Allí ha hecho desde fotocopias hasta montar talleres de teatro en la selva. El 60% de sus trabajos son voluntarios. «Tengo conciencia social y coincido que los trabajos que me gustan están poco o no pagados. Hago traducciones y colaboraciones periodísticas para mantenerme. No me gustaría pensar que estoy perdiendo el tiempo».

**SONIA ALBA**

25 años. Ecuatoriana. Reside en Barcelona. Tiene tres hijos de 10, 8 y 6 años. Trabaja de conserje en el Ayuntamiento de Espiaguer.

Con cuatro años, Sonia se quedó huérfana de madre. Con ocho, limpiaba platos. Con 10, vendía cigarrillos. Con 23, pidió un crédito de 2.000 dólares para irse a Barcelona. Ha trabajado como limpiadora en Pare and Company, y como conserje del Ayuntamiento.

**ANDREA MARTÍN**

18 años. Illicita (Lluders). Estudia formación profesional en la rama de metal.

Andrea acaba de aprender a soldar. Pero, a diferencia de sus compañeros, no ha tenido que compaginar su primer sueldo. Lo ha heredado de su padre. «No es vocación, simplemente no tiene nada suficiente para hacer la carrera de informática. Ahora espero ser técnica informática». En su casa, le permite independizarse. «Todo está carísimo. Eso sí que es igual para chicos y chicas».

**BOBBI FLORES**

25 años. La Libera de la Concepción (Cádiz). Es militar desde hace ocho años.

Fue una de las primeras mujeres que entró en el Ejército, hace ocho años. Es cabo y pertenece al Regimiento Asturiano, donde el 90% son hombres. «No me siento discriminada por ser militar. Todo lo contrario. Soy disciplinada, y no por eso una carca». Estoy abierta a todo tipo de ideología o costumbres, gracias, en parte, a mis dos estancias en Bosnia. De no haber sido militar... guardaría civil. No me da miedo ser punto de mira».

Carmen Pérez Lanzac, Ana S. Suárez, El País Semanal, 07/04/2002.

**El documento**

1. ¿En qué aspectos es diferente la actual generación de mujeres españolas de la anterior?

2. Haz una presentación rápida de las cuatro mujeres del reportaje.

3. Se lee en la entrada (le chaprou): «Una de cada tres se ha sentido alguna vez discriminada». ¿Confirma el reportaje esta afirmación o la desmiente?

4. ¿Cuál de los cuatro relatos te parece más interesante?

5. ¿Cuál de las mujeres te parece estar más en ruptura con la visión habitual que de ellas se forma la sociedad?

6. ¿Qué visión de la sociedad española proporciona el reportaje? ¿Te parece muy diferente esta sociedad de la francesa por ejemplo?

**Practicar**

1. Recherche dans l'ensemble du reportage comment on dit en espagnol: je suis indépendante - tout est très cher - c'est la même chose pour les garçons que pour les filles - c'est problématique - les métiers que j'aime sont mal payés - être au chômage - j'espère être technicienne en informatique - je perds mon temps - ce n'est pas une vocation.

2. Relève neuf fragments de phrases dans lesquelles le verbe tener est employé. Quels sont les deux sens de ce verbe? Apprends-les.

3. En no ó va Illicita, a imitació de lo que has llegit, haz el retrato de una mujer conocida y que no te parece convencional en su manera de ser o en su actividad profesional.

**Para decirlo**

Contrairement à la précédente, al contrario de la anterior. Elles sont toutes nées... han nacido todas. Elles n'ont pas connu... no han conocido. Par conséquent, por consiguiente / por lo tanto.

Une sur trois, una de cada tres. Confirmer / démentir (le). Pour moi, c'est celui de... para mí es el de... En effet / ça que. Se différencier, différencier. Vaincre, vencer. Les préjugés, los prejuicios. Les lieux communs, los tópicos. Ser différente = ser semejante. Être différent de, diferente (de) de. Être semblable, ser igual.

**Apprendre**

Ser et estar

Ser, obligatoirement

Suivi d'un nom ou pronom attribut.

Avec un adjectif ou un participe passé dominant une caractéristique ou une qualité essentielle. Être, obligatoirement

Localisation dans l'espace et dans le temps.

Attitude physique, opinion.

Circumstance.

Sentiment.

Être + grandir / action en cours. Cinqm. 3.29.

Figura 59. *Continents Terminales* (2005: 96- 97)

En este reportaje procedente de *El País Semanal* se muestran los logros en cuanto a la igualdad de género en el desempeño de algunas profesiones donde todavía existen diferencias notables entre hombres y mujeres. Un ejemplo que se muestra es el de una madre de tres hijos ecuatoriana que compagina su labor con la de conserje en el Ayuntamiento o la de una joven

que trabaja como soldadora o el caso de una de las primeras mujeres que se alistó en el ejército que afirma no sentirse discriminada por ser militar.

<p>18 años. Illescas (Toledo). Estudia formación profesional en la rama de metal.</p> <p>Andrea acaba de aprender a soldar<sup>11</sup>. Pero, a diferencia de sus compañeros, no ha tenido que comprarse su primer soplete<sup>12</sup>. Lo ha heredado<sup>13</sup> de su padre. «No es vocación, simplemente no tuve</p> <p>10 nota suficiente para hacer la carrera de informática. Ahora espero ser técnico informático». En su clase,</p>	<p>ANDREA MARTÍN</p> 	<p>25 chicos y sólo dos mujeres. «A veces surge el topicazo<sup>14</sup>. Si tú rompes algo, eres una manaza<sup>15</sup>; si lo hace un chico, el ordenador era una mierda». De Andrea se puede decir todo, menos que no es femenina. «Otro estereotipo». Tiene novio, le gustaría formar</p> <p>20 una familia y la falta de dinero no le permite independizarse. «Todo está carísimo. Eso sí que es igual para chicos y chicas».</p>
---	---	---

Figura 60. *Continentes Terminales* (2005: 96)

<p>25 años. La Línea de la Concepción (Cádiz). Es militar desde hace ocho años.</p> <p>Fue una de las primeras mujeres que entró en el Ejército, hace ocho años. Es cabo<sup>16</sup> y pertenece al Regimiento Asturias, donde el 90% son hombres. «No me siento discrimi-</p>	<p>ISABEL FLORES</p> 	<p>nada por ser militar. Todo lo contrario. Soy disciplinada, y no por eso una carga<sup>17</sup>. Estoy abierta a todo tipo de ideologías o costumbres, gracias, en parte, a mis dos estancias en Bosnia. De no haber sido<sup>18</sup> militar...</p> <p>15 guardia civil. No me da miedo ser punto de mira».</p>
---	---	---

Carmen PÉREZ-LANZAC, Ana S. SUÁREZ, *El País Semanal*, 07/04/2002.

Figura 61. *Continentes Terminales* (2005: 97)

En otro texto de *Continentes* (2005: 99) una mujer española afirma que a pesar de que todavía hay parejas donde el machismo existe tanto en el padre como en los hijos, hay otras en las que ya se consigue que el marido colabore, aunque parece algo extraordinario y relacionado con la suerte el hecho de encontrar un marido que colabore en las tareas domésticas: “Isabel no cree que el comportamiento de su marido sea algo generalizado entre los hombres de su edad”.

## 7.2. ÁMBITO SOCIOECONÓMICO

### 7.2.1. LA IMAGEN ECONÓMICA

No todos los manuales del corpus tratan de forma directa los aspectos socioeconómicos de los países del mundo hispano, y aquellos que lo hacen no ofrecen una imagen positiva ya que se refieren a los aspectos más desfavorecidos de la sociedad hispana, entre ellos las crisis –española y argentina–, la pobreza, la emigración y el trabajo infantil.

La imagen de la España rural queda reflejada en *Vida y diálogos de España* y *Język hiszpański dla lektoratów* (1968 y 1971). Este hecho podría ser lógico debido al contexto y la época en la que fueron realizados estos manuales. La economía agraria de la España de los sesenta queda reflejada en *Vida y diálogos de España*<sup>71</sup> y una de las ilustraciones de *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 28) retrata un labriego andaluz. Aunque por otra parte en el manual polaco se hacen alusiones a las relaciones comerciales hispanopolacas: “voy a Madrid para firmar, como representante de nuestro Ministerio de Comercio Exterior, un contrato sobre la compra de naranjas” (Perlin 1971: 229), lo cual demuestra que al menos en la capital española de la época las relaciones comerciales entre estos países existía.

---

<sup>71</sup> En concreto las ferias de ganado que se tratarán dentro de las celebraciones.

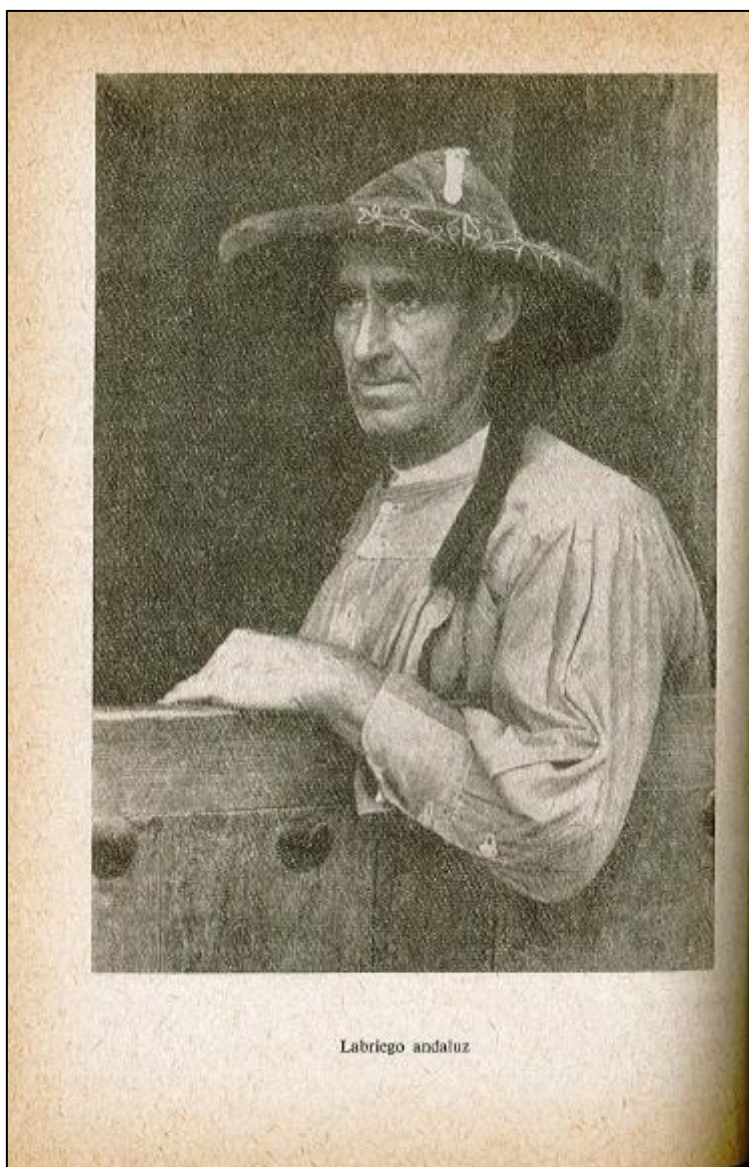


Figura 62. Fotografía de un labriego andaluz en *Język hiszpański dla lektoratów* (Perlin 1971: 28).

En *Curso intensivo de español 2* se alude al trabajo infantil. El texto de la lección 17 se titula “El primer sueldo” y narra la historia de un niño de unos catorce o quince años que trae a casa los primeros pesos que ha ganado, y se deduce por la afirmación de su madre que no se le da un buen trato como menor en la fábrica: “en realidad es una miseria lo que le pagan. Es menor y le hacen trabajar ocho horas como como a un grande” (2005: 193). Aunque el niño muestra satisfacción y afirma que “uno se alegra de cobrar el primer sueldo,

claro, se siente importante, pero... no sé... también es como si uno empezara a ser esclavo, algo de lo que nunca se librará” (2005: 194). El texto acaba con una reflexión final entre el niño y un amigo sobre la imposibilidad de acudir a la universidad por las obligaciones laborales de estos en el futuro por pertenecer a clases desfavorecidas.

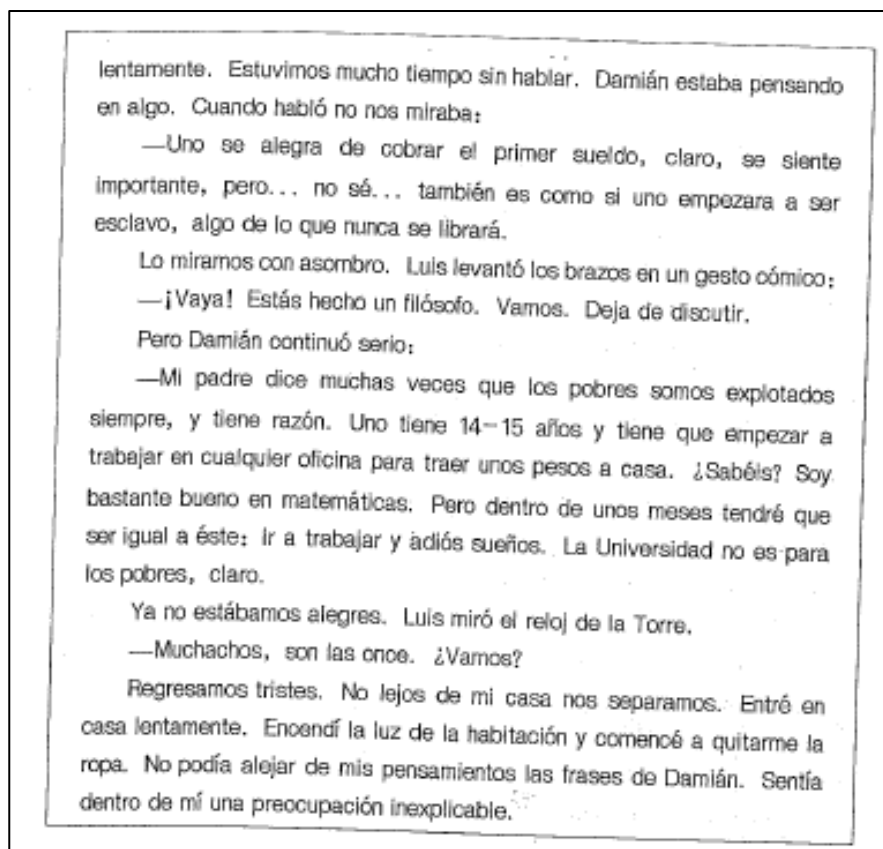


Figura 63. *Curso intensivo de español 2* (2005: 194)

### 7.2.2. EL CORRALITO ARGENTINO

La crisis económica argentina se menciona en *Continentes Terminales* (2005: 158-159) en artículos procedentes de *El País* y *La Nación*. En el artículo del diario español describe la desesperación de los ciudadanos argentinos ante el corralito y cuenta la noticia de un jubilado que entró armado a un banco para que le entregaran sus ahorros, incidente que se produjo el mismo día en el que entraron en vigor en Argentina las nuevas normas que flexibilizaban la



disponibilidad de sus fondos hasta entonces congelados. Una foto de una manifestación de mujeres acompaña la noticia. La noticia del diario argentino tiene como titular *De veraneo en el banco* y en ella se cuenta la historia de una familia que decidió manifestarse en la puerta de un banco como si estuvieran en la playa.



Figura 64. *Continentes Terminales* (2005: 158-159)

### 7.2.3. LA CRISIS ESPAÑOLA. EL DESEMPLEO JUVENIL

*Destino Erasmus* es el único manual donde se tratan los problemas económicos de España. En un texto se afirma que el mercado laboral español desaprovecha el talento y cualificación de sus jóvenes, que tras acabar la carrera

cobran sueldos muy bajos en el caso de lograr empleo, ya que España es uno de los países de Europa con mayor tasa de desempleo entre universitarios.

**2. UNA CARRERA CON FUTURO**

**A. A continuación, tienes algunas afirmaciones sobre las salidas laborales de los universitarios españoles. ¿Crees que son verdaderas o falsas? Coméntalo con tus compañeros.**

1. Los titulados universitarios encuentran trabajos que se ajustan a su preparación académica.
2. Las titulaciones universitarias responden a las demandas del mercado laboral.
3. Casi el 50% de los titulados se sienten insatisfechos con sus estudios.
4. Tres de cada cuatro titulados universitarios tienen trabajo.
5. Los sueldos tras la graduación no superan los 800 euros netos.
6. El desempleo entre los universitarios afecta casi exclusivamente a los titulados en carreras de Letras.

**B. Lee el artículo siguiente y comprueba si las afirmaciones anteriores son verdaderas o falsas.**

El mercado laboral español desaprovecha el talento y la cualificación. España es uno de los países europeos que peor utiliza su capital humano, sobre todo en los niveles de formación superiores, una circunstancia que nos aleja de nuestros principales competidores en el continente.

Cada año salen de las universidades 200.000 titulados y los campus acogen ya a 1,5 millones de estudiantes. Sin embargo, para muchos de estos titulados la alternativa será el **paro** o un empleo por debajo de su preparación. Los sueldos, tras la graduación, apenas superarán los 760 euros **netos**, según un reciente informe de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), una retribución que sólo se duplicará tras varios años trabajando.

Hay demasiada oferta para poca demanda, demasiados universitarios que el mercado es incapaz de absorber, pero sobre todo con cualificaciones diferentes a las que reclaman las empresas. Además, el mercado ha estado primando durante años a los trabajadores sin especialización o con baja cualificación.

Juan José Castillo, de 30 años, terminó la carrera de Historia en la Universidad Complutense hace cuatro años. Tiene un máster de Contabilidad y otro de Gestión de Calidad y un nivel de inglés medio. Ha trabajado, siempre con **contrato temporal**, «en casi todo», reconoce. Hace dos meses se quedó en **paro**. Castillo está dispuesto a trabajar en lo que haga falta y recientemente se ha acercado a una agencia privada de **colocación**. No podrá cobrar la **prestación de desempleo** porque le faltan 20 días de cotización.

El caso de Castillo es uno más de una larga lista de universitarios en **paro**, que dedican cinco años –algunos, más– a la

universidad, para acabar en las listas del **paro**. No sólo las carreras de Letras conducen al desempleo, ya que cada vez son más los estudiantes de Ciencias en **paro**.

Un estudio realizado por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) destaca que España, junto a Grecia y Polonia, encabeza la clasificación de países europeos con mayor tasa de **paro** entre universitarios. Apenas tres de cada cuatro titulados tienen trabajo y a la mayoría de los que lo tienen se les requiere una cualificación menor a la obtenida tras años de estudios. Mientras, el 90% de los que han estudiado Formación Profesional de grado superior están ocupados.

¿Pero merece la pena dedicar cinco años a una carrera conociendo de antemano las escasas **salidas laborales**? Según un reciente informe de la Fundación Universidad-Empresa, el 49% de los titulados se siente insatisfecho con la **carrera** que ha cursado por la falta de expectativas laborales que tiene. Sin embargo, y pese al oscuro panorama laboral, alrededor del 12% reconoce sentirse satisfecho por lo que le aportan sus estudios, puesto que, más que un empleo, buscan mayor formación y un enriquecimiento personal.

Texto adaptado de [negocios.com](http://negocios.com)

**C. Compara la situación que describe el texto con la de tu país: ¿vale la pena estudiar por vocación?, ¿hay que ser prácticos y pensar en la utilidad de determinadas carreras?, ¿se valora la preparación universitaria en tu país?, ¿la Universidad sirve para encontrar un buen trabajo?**




Figura 65. Destino Erasmus (2008: 81)

#### 7.2.4. DIFERENCIAS SOCIALES

En *Continentes Terminales* (2005: 160) también se refleja la riqueza de la clase social alta venezolana mediante una imagen que acompaña un fragmento de la obra de Julio Ramón Ribeyro *El banquete*.

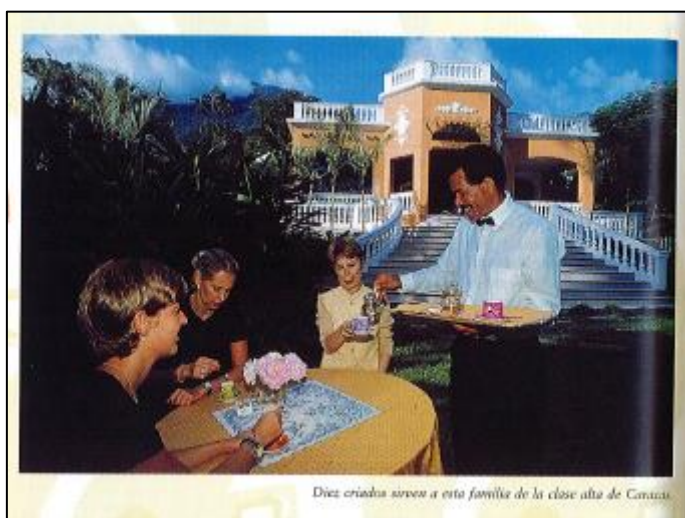


Figura 66. *Continentes* (2005: 160)

#### 7.2.5. EMIGRACIÓN Y ECONOMÍA

Las dificultades económicas de los países hispanos han propiciado la salida de sus ciudadanos a otros países. Estas salidas se ven reflejadas en el manual francés, que cuenta cómo los hispanos mandan remesas de dinero desde diferentes países a sus familiares. En *Continentes Terminales* se narra la situación de los peruanos en Chile.





Figura 67. *Continentes Terminales* (2005: 154)

La situación de los cubanos que van a probar fortuna en Miami se refleja en el manual francés en un fragmento de *Los boys* de Junot Díaz que en el manual aparece bajo el título *Probar Fortuna*.

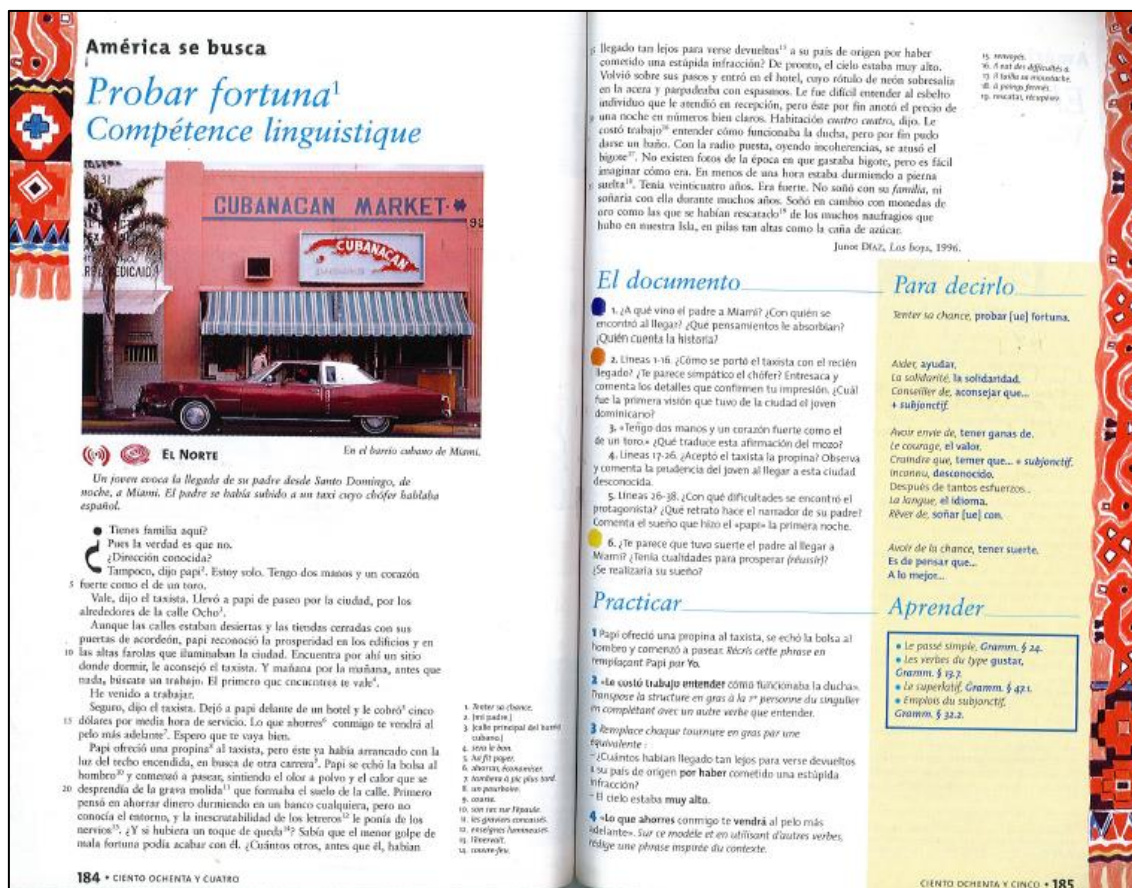


Figura 68. *Continentes Terminales* (2005: 184-185)

## 7.3. ÁMBITO SOCIAL

### 7.3.1. HORARIOS

La mención a los horarios de los habitantes de los países del mundo hispanohablante se hace en diferentes contextos:

- El horario de las comidas
- El horario comercial
- El horario laboral
- El horario de las salidas nocturnas
- El huso horario
- La siesta

- La impuntualidad / El retraso

### 7.3.1.1. EL HORARIO DE LAS COMIDAS

El horario de las comidas de los mexicanos queda precisado en *Español para extranjeros 2* y se contrasta con los hábitos de los estadounidenses en el comer, el tiempo empleado o las cantidades de comida:

- ¿Cuál es la principal diferencia?
- Creo que los horarios. Mira nosotros comemos un sándwich, una ensalada, o algo así, a las doce.
- Regresamos a la casa como a las cinco y media y, alrededor de las seis, hacemos nuestra comida principal. Aquí comen a las dos y media o tres una comida muy fuerte, toman café con mucha calma, platican y algunos hasta duermen siesta después de comer. Conozco a muchas personas que regresan a trabajar a la hora en que los americanos salen de trabajar.

Maqueo (1997: 91)

Los horarios se especifican en *Bienvenidos* (1997: 146) y se precisa que “en muchos países hispanos la cena es a la ocho o a las ocho y media de la noche. Pero en España, la gente no cena hasta las diez o las once de la noche”. En *Un mundo por descubrir 2AS* en cambio se dedica un texto completo al horario de los españoles:

TU LECTURA
▶

**Horario y costumbres españolas**

En España, las tiendas abren por la mañana a las diez y cierran a las dos. A las cinco abren otra vez y cierran a las ocho y media. Algunas tiendas están abiertas todo el día.

Los españoles suelen desayunar a las ocho y empiezan a trabajar a las ocho y media o a las nueve. Las dos o dos y media es la hora de la comida más importante en España. Algunos duermen la siesta y otros vuelven al trabajo y salen a las seis o las siete.

Por la noche suelen cenar a las nueve o a las diez y se acuestan tarde.

Figura 69. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 82)

Las costumbres y horarios de Buñuel se recogen en un texto de *Paso a Paso* (1993: 28), donde afirma que le gusta comer temprano, acostarse y levantarse pronto y admite que en este sentido no es muy español.

4

A favor y en contra



Luis Buñuel

En «Mi último suspiro», libro autobiográfico, el director de cine español Luis Buñuel habla de las cosas que a él personalmente le gustan.

A mí me gusta el Norte, el frío y la lluvia. En eso soy español. Yo soy de un país seco, por eso me encantan los bosques húmedos, con niebla.  
Me gusta el ruido de la lluvia. Para mí, no existe un ruido más bello en el mundo ... Ahora, lo oigo con un aparato, pero no es el mismo ruido.  
Me gusta comer temprano, acostarme y levantarme pronto. En eso no soy muy español.

No me gusta la política. No me interesa. Ya no creo en ella.

Me gusta la puntualidad. En realidad, es una manía. Yo no llego nunca tarde. Cuando voy a un sitio y llego demasiado pronto, me quedo fuera o doy un paseo hasta la hora exacta.

Me horrorizan las multitudes. Si una reunión tiene seis personas, la considero ya una multitud.

Me encantan los disfraces. Son una experiencia apasionante, con ellos se vive una vida diferente. Si vas vestido como un obrero, por ejemplo, te dan automáticamente las cerillas más baratas. Las chicas no te miran. No eres nadie en el mundo ...

Me gustan las películas de Carlos Saura. Lo admiro mucho como director de cine. Los dos sonos de Aragón ...

28    Lección 4

Luis Buñuel (1898 - 1982): Mi último suspiro ③

Figura 70. *Paso a paso* (1993: 28)

Los horarios del almuerzo son los únicos que se mencionan en *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1* (2009: 246). En un texto se afirma que la hora del almuerzo es a la 1 p.m. o a las 2 p.m. y se deduce que este horario es el de Costa Rica.

En una actividad de *Destino Erasmus* (2008: 123) se recogen quejas de estudiantes erasmus sobre los horarios de la familia española con la que viven al considerar que comen y cenan muy tarde. En *El Español B* en cambio se precisa que es normal que los españoles almuerzen a las dos o a las tres de la tarde.

44 Lección 8

mente los españoles?

**Jaime:** Se levantan tarde.

**Gui-do:** ¿A qué hora almuerzan los españoles? ¿A las doce?

**Jaime:** No, a las 2 o a las 3 de la tarde. Es lo normal. Una hora antes terminan el trabajo y vuelven a sus casas a almorzar con la familia. Después del almuerzo a los españoles les gusta dormir un rato la siesta, sobre todo en verano. Luego a las 6 o a las 7 de la tarde muchos meriendan en las casas o en las cafeterías.

**Gui-do:** ¿A qué hora cenan los españoles?

**Jaime:** A las nueve o las diez de la noche. Pero los niños cenan a eso de las ocho. Cuando los mayores regresan a casa para cenar, los niños ya están acostados y durmiendo. Después de cenar, en el invierno, suelen quedarse en casa leyendo o jugando a las cartas. Pero desde la primavera hasta finales de otoño, suelen salir a la calle a pasear o a tomar el fresco. Los cines y teatros funcionan hasta medianoche.

---

normal   rato (m.)   siesta (f.)   merendar   soler   funcionar

Figura 71. *El Español B* (1989: 44)

Según los textos del manual coreano “a las 6 o 7 de la tarde muchos meriendan en las casas o en las cafeterías” (1989:44) y la cena tiene lugar a las nueve o a las diez de la noche aunque los niños en cambio cenan a las ocho.

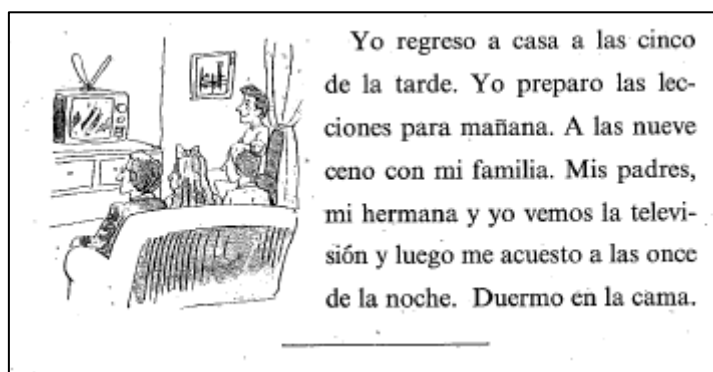


Figura 72. *El Español A* (1989: 110)

#### 7.3.1.2. EL HORARIO COMERCIAL

En el texto anterior sobre los horarios y costumbres de los españoles de *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 82) se precisa además el horario de los establecimientos: “en España, las tiendas abren por la mañana a las diez y cierran a las dos. A las cinco abren otra vez y cierran a las ocho y media. Algunas tiendas están abiertas todo el día”.


En *El Español B* (1989: 44) se afirma que “los cines y teatros funcionan hasta medianoche”. Asimismo en un diálogo del manual el estudiante extranjero se sorprende de que las tiendas en España estén cerradas y pregunta a su interlocutor:

Gui-do: ¡Cuántas tiendas hay! Pero, ¿por qué están cerradas las tiendas? ¿Lo sabes?

Jaime: En España hay tiendas que cierran de una a cuatro de la tarde. Durante este tiempo los españoles vuelven a sus casas a comer.

Gui-do: Ahora son las cuatro menos veinte. Y van a abrir pronto, ¿no?

*Jaime* : Estamos en la calle principal de Madrid : la Gran  
 5 Vía. Es el centro comercial de la capital.  
*Gui-do* : ¡Cuántas tiendas hay! Pero, ¿por qué están  
 cerradas las tiendas? ¿Lo sabes?  
*Jaime* : En España hay tiendas que cierran de una a  
 cuatro de la tarde. Durante este tiempo los es-  
 10 pañoles vuelven a sus casas a comer.  
*Gui-do* : Ahora son las cuatro menos veinte. Y van  
 a abrir pronto, ¿no?  
*Jaime* : Mira, aquélla es la Plaza de España.  
*Gui-do* : Sí, allí hay un monumento a  
 15 Cervantes y a sus héroes, don  
 Quijote y Sancho Panza.  
*Jaime* : Lo veo muchas veces en  
 foto.



tienda (f.) comprar alguno (-na) cosa (f.) principal comercial  
 capital (f.) cerrar saber durante abrir pronto mirar  
 monumento (m.) héroe (m.) don (m.)

Figura 73. *El Español A* (1989:80)

En *Destino Erasmus* (2008: 32) se deduce a partir de un anuncio el horario del bar Casa Almirall que abre todos los días de la semana de 19 a 3.

### 7.3.1.3. EL HORARIO LABORAL

En el texto anteriormente citado de *Un mundo por descubrir 2AS* (1999: 106) se habla del horario laboral de los españoles, a parte de esa mención no hay otras referentes al tema. En el estadounidense tan solo se menciona el horario de clases en Latinoamérica que terminan a las cuatro y media



#### 7.3.1.4. EL HORARIO DE LAS SALIDAS NOCTURNAS

El gusto de la juventud española por la nocturnidad se narra en uno de los textos de *Contacto* (2006: 123) y según se lee en el mismo la juventud española por lo general alarga sus salidas hasta por la mañana, situación que crea discusiones entre padres e hijos a la hora de salir:



Figura 74. *Contacto* (2006: 123)

En *El Español B* se explica en un diálogo que “en España la gente se acuesta tarde. A las 11 de la noche hay mucha gente en la calle: unos pasean, otros están sentados en las cafeterías al aire libre, charlando y tomando el fresco”:



## Lección 8

### ¿Qué estás leyendo?



**Jaime :** ¿Qué estás leyendo?

**Gui-do :** Estoy leyendo un libro que trata de las costumbres españolas. Leyendo tal libro aprendo muchas cosas sobre la vida española.

**Jaime :** ¿Qué has aprendido hasta ahora?

**Gui-do :** En España la gente se acuesta tarde. A las 11 de la noche hay mucha gente en la calle : unos pasean, otros están sentados en las cafeterías al aire libre, charlando y tomando el fresco.

“Tomar el fresco” es un verdadero placer para los españoles. ¿A qué hora se levantan general-

tratar cafetería (f.) charlar verdadero (-ra)

Figura 75. *El Español B* (1989: 43)

#### 7.3.1.5. EL HUSO HORARIO

Las diferencias horarias entre Nueva York, San Juan de Puerto Rico y Madrid aparecen señaladas en un texto del apartado “Descubrimiento Cultural” de *Bienvenidos* (1997: 58) que se ilustra mediante un mapa de los husos horarios del mundo. En *Contacto* (2006: 86) se señala tan solo la diferencia horaria española entre Canarias y la península: “en las islas Canarias, situadas frente a Mauritania e la costa occidental de África, hay una hora de diferencia con

respecto a la Península” y se dice además que esto suele avisarse en los medios informativos españoles.

#### 7.3.1.6. LA SIESTA

La siesta se menciona en seis ocasiones en *Español para extranjeros 2*, que aparecen excepto en frases aisladas de ejercicios con la excepción de un texto sobre la comida donde se afirma que algunas personas duermen la siesta después de comer (1997: 91). En *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 82) también se hace alusión a la siesta en los horarios y costumbres españolas aunque no se generaliza y se precisa que son algunos los que la duermen. En *El Español B* (1989: 44) se dice que “después del almuerzo a los españoles les gusta dormir un rato la siesta, sobre todo en verano”.

#### 7.3.1.7. LA IMPUNTUALIDAD

Según Cerda-Hergel (2006: 339) en América Latina el ritmo del tiempo transcurre de modo diferente al europeo y los ciudadanos suelen dejarse llevar por la espontaneidad. A pesar de que se esperaba encontrar mayores menciones a este hábito, la impuntualidad no se refleja realmente en los manuales de nuestro corpus. El único ejemplo es el que aparece en un texto del manual coreano donde Jaime ha quedado con su amiga Marta que llega cuarenta minutos tarde. No obstante la situación se revuelve positivamente cuando Marta disculpa el retraso por haber habido un accidente:

## Lección 4

### Tuve una cita con Marta



El domingo pasado dormí hasta las nueve y media. Tomé un desayuno ligero, y después vi un programa de televisión. Mi hermana Clara tocó la guitarra y mis padres dieron un paseo por el parque.

Yo tuve una cita con mi amiga Marta a la una. Salí de casa a las doce y media. Llegué a la Plaza de España a la una menos diez, pero Marta no llegó hasta la una y media. Tuve que esperarla más de cuarenta minutos. Estuve muy aburrido, pero al ver la cara de Marta no pude menos de recibirla con una sonrisa.

cita (f.) ligero (-ra) programa (m.) tocar guitarra (f.) esperar  
aburrido (-da) sonrisa (f.)

Figura 76. *El Español B* (1989: 21)

En un texto de *Język hiszpański dla lektoratów* (Perlin 1971: 74) los invitados a una fiesta llegan con retraso aunque estos son de nacionalidad española y polaca.

### UNA VISITA

Es domingo. En casa del ingeniero todos se impacientan. Todos esperan a los invitados que deben llegar a las dos. Son ya las dos y cuarto y no llega nadie. Por fin, a las dos y media, llaman a la puerta y comienzan a llegar los invitados. A las tres llega el señor Bielski, el periodista. El hijo del ingeniero abre la puerta.

Figura 77. *Język hiszpański dla lektoratów* (Perlin 1971: 74)

En otro de los textos del manual polaco se aprecia que el maestro cuida la puntualidad, pues se levanta a las seis y cuarto para ir llevar a su hija a las clases que comienzan a las ocho:

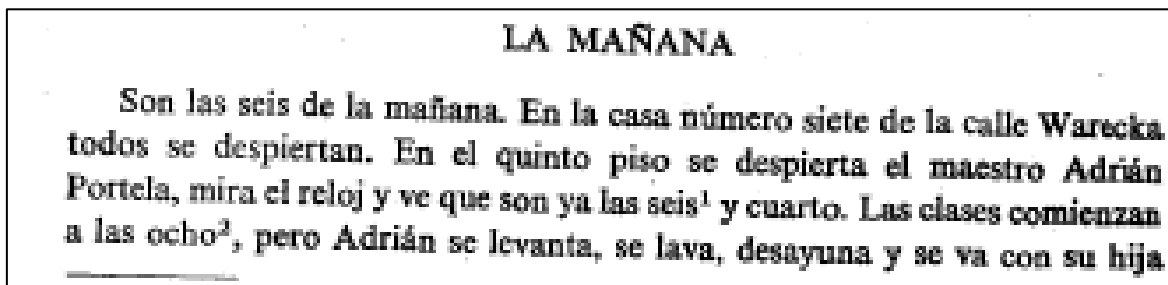


Figura 78. *Język hiszpański dla lektoratów* (Perlin 1971: 62)

### 7.3.2. LA IMAGEN GASTRONÓMICA

La cocina de muchos de los países hispanoamericanos es conocida y valorada internacionalmente. La gastronomía mexicana fue reconocida por la Unesco en 2010 como patrimonio inmaterial de la humanidad<sup>72</sup> y la gastronomía peruana se está popularizando en los últimos años y ha obtenido el reconocimiento internacional así como numerosos galardones.<sup>73</sup> Falcón (2014: 40-41) considera que España es uno de los principales destinos gastronómicos en Europa y que dentro de Latinoamérica se reconoce internacionalmente la gastronomía de Argentina, México, Perú y Uruguay.

Los manuales del corpus se hacen eco mayoritariamente de la comida española y de la mexicana, en el caso del costarricense se citan los platos típicos del propio país.

<sup>72</sup> Información precedente de: <http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/la-cocina-tradicional-mexicana-cultura-comunitaria-ancestral-y-viva-el-paradigma-de-michoacan-00400>

<sup>73</sup> Fuente: [http://www.telemetro.com/vidayestilo/cocina/Peru-mejor-destino-culinario-turismo\\_0\\_870513659.html](http://www.telemetro.com/vidayestilo/cocina/Peru-mejor-destino-culinario-turismo_0_870513659.html)

La cocina mexicana, la española y la dominicana se describen con detalle en textos de *Un mundo por descubrir 2AS*. De la cocina mexicana se dice que

es una de las más variadas y ricas del mundo. En un principio se puede encontrar un poco picante pero se puede condimentar al gusto la cantidad de chile para dejarlo a su gusto. Los ingredientes básicos son las tortillas de maíz, los frijoles el chile. En las zonas costeras se puede saborear la langosta y pescados a la plancha.

*Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 14)

De gastronomía dominicana se dice que por su

condición de país insular, agrícola y ganadero [...] ofrece una variedad de atractivos platos donde se mezcla las influencias taína, europea y africana en una explosión de sabor rica en matices y condimentaciones: El Chenchén, plato típico del sur, consiste en maíz partido en trozos pequeños. El chacá, también a base de maíz, postre preparado con elche, azúcar y canela, así como leche de coco. El pescado y el moro de gandules con coco, típico de Samaná. El arroz con frijones, es infaltable en la mesa del dominicano.

*Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 147)

El texto sobre gastronomía española aparece bajo el título *Hábitos alimenticios* en la sección del mundo hispano. Se explican los orígenes de la cocina española y se citan los platos más importantes de algunas comunidades autónomas destacándose la paella como el más importante, plato del cual se añade una foto:

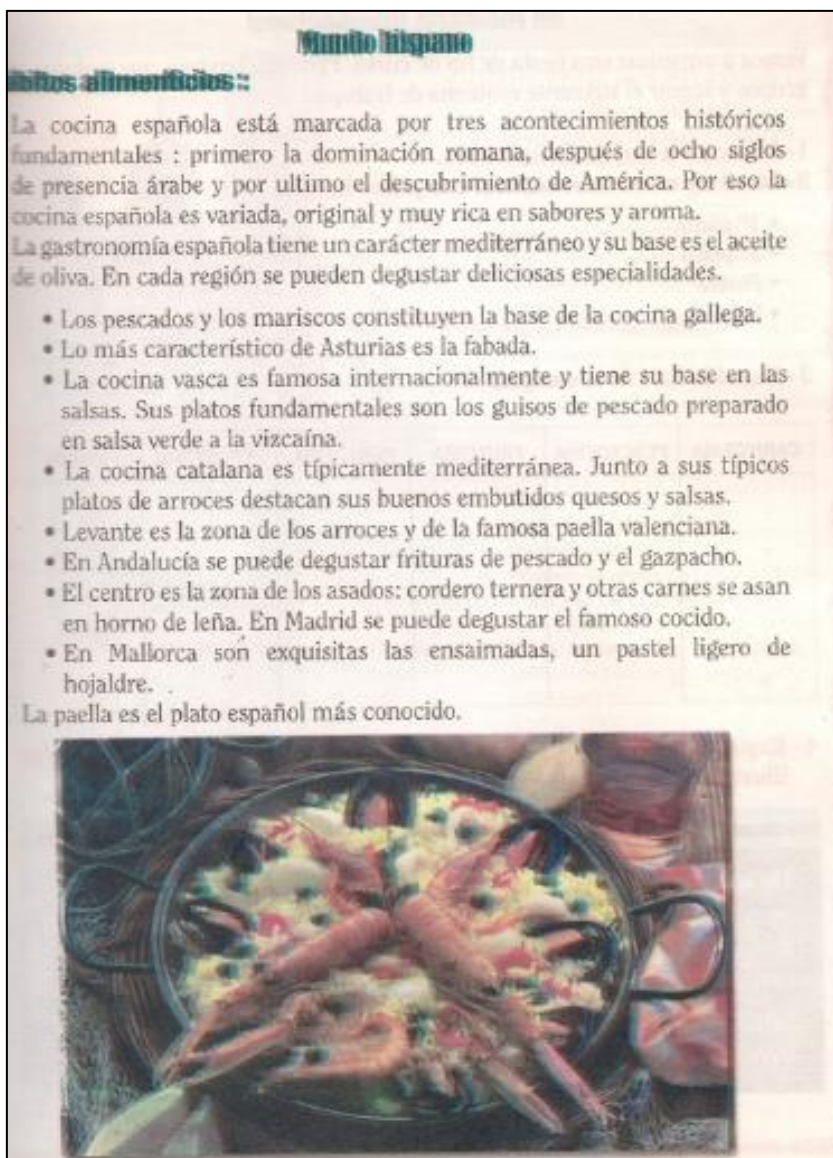


Figura 79. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 89)

En *Español para extranjeros 2* (1997: 91) se presenta mayoritariamente la cocina mexicana y en uno de los textos se afirma que esta es muy picante:

## LECCIÓN 8



- ¡Está rica la carne!
- Te gusta la comida mexicana, ¿verdad?
- Sí, en general, me gusta. Claro que no toda. La comida muy picante, por ejemplo.
- Si te gusta, aprende a guisar.
- Sí, quiero aprender.
- La comida es muy diferente, ¿no?
- Sí, pero no sólo la comida, también los horarios, la cantidad de comida y el tiempo para comer.
- El desayuno es más o menos igual.
- La comida y la cena son muy diferentes.
- ¿Cuál es la principal diferencia?
- Creo que los horarios. Mira nosotros comemos un sándwich, una ensalada, o algo así, a las doce.
- Regresamos a la casa como a las cinco y media y, alrededor de las seis, hacemos nuestra comida principal.
- Aquí comen a las dos y media o tres una comida muy fuerte, toman café con mucha calma, platican y algunos hasta duermen siesta después de comer.
- Conozco a muchas personas que regresan a trabajar a la hora en que los americanos salen de trabajar.

Figura 80. *Español para extranjeros 2* (1997: 91)

En este manual incluso aparecen recetas como la de carne a la mexicana:

**CARNE A LA MEXICANA\***

**INGREDIENTES**

1 kilo de carne de res cocida y cortada en rebanadas delgadas.  
3 cebollas medianas.  
3 pimientos verdes.  
1 lata mediana de puré de tomate. (500 gramos)  
3 chiles de lata.  
3 cucharadas de vinagre de los chiles.  
1 cucharada de salsa catsup.  
1 cucharadita de salsa inglesa.  
3 dientes de ajo.  
1 taza de caldo (el agua en que se coció la carne).  
Aceitunas al gusto.  
Sal, laurel, tomillo y mejorana al gusto.

**MANERA DE HACERLO**



Corta las cebollas en cuatro.



parte los pimientos en rajas.

Calienta un poco de aceite. Fríe la cebolla. Agrega las rajas de pimiento; fríe todo durante diez minutos. Agrega el puré, los chiles, el vinagre, la catsup, la salsa inglesa, el ajo picado, la sal, el laurel, la mejorana y el tomillo. Ahora, con la lumbre suave, espera a que esto se fría muy bien (20 minutos aproximadamente). Debes moverlo de vez en cuando. Después, agrega el caldo, las aceitunas y la carne. Esto debe estar en lumbre suave unos minutos más.

\* a la + adjetivo que expresa nacionalidad, significa estilo:  
Chocolate a la francesa.  
(chocolate estilo francés)

103

Figura 81. *Español para extranjeros 2* (1997: 103)

El mole aparece mencionado siete veces. En uno de los textos se explica que es el plato típico mexicano que se prepara para las bodas y que las mujeres de la provincia son expertas en su preparación. Se dice también del plato que es muy sabroso y se sirve con consomé, arroz, frijoles y tortillas (Maqueo 1997: 168). Los dulces también cobran importancia y en el mismo texto sobre el banquete de boda se afirma que se sirven muchos dulces e incluso entre los regalos de pedida de matrimonio a una muchacha indígena figura un kilo de chocolate. Hay que tener en cuenta no obstante que este último texto es un



fragmento del cuento del escritor mexicano Francisco Rojas González (Maqueo 1997: 101).

Las menciones gastronómicas en *Bienvenidos* (1997) son representadas mediante cuatro platos mexicanos (un taco, una enchilada, una tostada y un burrito) en una actividad en la que se sitúa al alumno en un restaurante mexicano.

En *Vida y diálogos de España* (1968: 105) se menciona la horchata en uno de los textos. En un diálogo titulado “Cuando vengas a Madrid” los vendedores del mercado aparecen representados gritando los productos gastronómicos que ofrecen: el churrero grita “¡Hay churros calientes!, ¡churritos calientes!” (1968: 218); la vendedora de helados clama: “¡Al rico bombón helado!, ¡hay helados de chocolate, mantecado vainilla, fresa y caramelo!” (1968: 219), la tabernera: “¡Al rico bocadillo, hay bocadillo y vino fresco!” y otra vendedora afirma que tiene bocadillos de chorizo, jamón, queso y calamares fritos.



Figura 82. *Vida y diálogos de España. Libro de imágenes* (1968: 103)

En la lección 51 de *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 240) se enumeran diversos platos de la gastronomía española en un diálogo que transcurre en un restaurante madrileño:

E: - Muy bien, vamos a comer a la carta, yo voy leyendo y usted dirá lo que quiere. Primero las sopas. Hay sopa al cuarto de hora, sopa de arroz, caldo. ¿Cuál de estas sopas prefiere usted?

R: - Pues, ninguna. Las sopas hacen engordar.

E: - Bueno. Entonces hay huevos: al plato, fritos con patatas, tortilla a la española, tortilla a la francesa...

R: - Nada de eso voy a comer. Bastantes huevos comemos en Polonia.

E. – Entonces, pescado: filetes de merluza, lenguado frito, calamares en su tinta...

R. – Ni calamares, ni tinta, no quiero nada de eso, de ninguna manera.

E.- Entonces, carne: cordero asado, chuletas de ternera, bistec con ensalada...

Ante la pregunta de la turista, la camarera enuncia una serie de platos y confirma que no tienen pescado ni cosas finas “pues lo que se sirve normalmente son los callos y caracoles, chuletas...” (Perlin 1971: 241).

Camarera. – ¿Qué van a tomar?

E. – ¿Qué nos puede usted dar? Diga usted lo que hay y la señorita irá escogiendo.

C. – Pues de primer plato una tortillita o huevos revueltos.

R. – Vaya por los huevos revueltos. ¿Hay chuletas?

C. – De ternera, muy ricas.

R. – ¿Y pescado?

C. – Pescado no. Si quiere latas, tenemos sardinas.

R. – ¿Ostras no?

C. – Como ostras... no, señorita. Aquí pocas cosas finas se pueden despachar. Por lo general, lo que piden son callos y caracoles, chuletas...

R. – Pues, tráiganos de todo eso: huevos, ternera, lata de sardinas.

C. – Y después... ¿Qué es lo que les he de servir? ¿Las chuletas antes de nada?

R. – No; mire usted, nos sirve los huevos, luego las sardinas, las chuletas, y de postre, si hay algún queso...

C. – ¡Ya lo creo que sí! Y pasas, y almendras, y rosquillas...

E. – ¿Le gusta todo eso, Rosita?

R. – Hombre, ¡es delicioso!

Figura 83. *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 241)

El conocimiento de la comensal sobre la gastronomía española tiene su respuesta en la lectura de un libro de Emilia Pardo Bazán:

Ha nombrado platos que sólo un español puede conocer. ¿Cómo es posible?

– R. – ¡Ay, Enrique! Como n he podido conciliar el sueño, leí un libro de Emilia Pardo Bazán y aprendí de memoria una página entera donde se habla de comidas. (Perlin 1971: 242)

Las referencias culinarias en *El Español A, B* (1989: 50) se dan en un diálogo protagonizado por unos estudiantes que almuerzan “de primero sopa, de segundo paella y de postre helado de chocolate”:

Marta : Hoy como en el comedor.  
Jaime : Yo también. ¿Comemos juntos?  
Marta : De acuerdo. Vamos.  
\* \* \*  
(En el comedor)  
5 Jaime : ¡Hola! ¿Tienen una mesa libre?  
Camarero : Sí, aquella mesa está libre.  
Jaime : Gracias. ¿Puede Ud. traer el menú?  
Camarero : Aquí lo tiene Ud. ¿Qué desean comer?  
Jaime y Marta : De primero, sopa. De segundo, paella.  
10 Y de postre, helado de chocolate.  
Camarero : Y de beber, ¿qué desea tomar?  
Jaime : Agua fría.  
Camarero : Gracias.

Figura 84. *El Español A* (1989: 50)

La gastronomía de Costa Rica es la que se muestra en *Nuevo mundo. Curso de español para extranjeros 1* (2009: 98) salvo un par de menciones a platos mexicanos. En un ejercicio de relación de países con los platos más consumidos en estos aparece el gallo pinto costarricense y el taco mexicano. El gallo pinto o el casado se menciona en un diálogo: “y hoy... ¿qué quiere desayunar? Tengo pan con queso, gallo pinto con huevo picado y, también, cereal” (2009: 94). Asimismo la ilustración que encabeza la lección 8 representa la mesa costarricense con este plato entre otros:

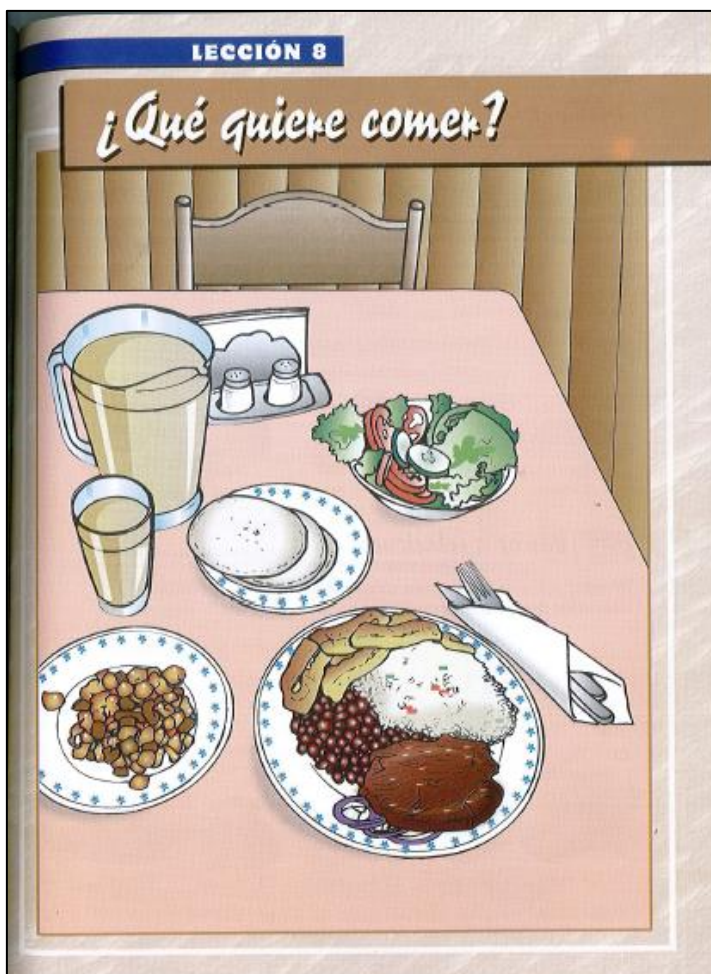



Figura 85. *Nuevo Mundo. Curso de español para extranjeros* (2009: 93)

En un diálogo de este manual varios interlocutores opinan sobre sus preferencias sobre las tortillas:

 **¡Vamos a leer!**

**Diálogo 2:** Doña Gabriela y los estudiantes del nuevo curso a la hora de almorzar.

DOÑA GABRIELA: —¿Qué quieren almorzar?

SERGUEI: —¡Mmmm!..., hoy quiero una sopa de pollo y arroz blanco, por favor.

IRINA: —Yo quiero una sopa y una ensalada.

DOÑA GABRIELA: —¿Quieren pan o tortillas?

SERGUEI: —Yo quiero pan, porque no me gustan las tortillas.

IRINA: —Déme tortillas, por favor, porque a mí sí me gustan mucho.

DOÑA GABRIELA: —Bueno, tortillas para Irina y pan para Serguei.  
¿Algo más?

IRINA: —Sí, tenemos sed y queremos tomar dos frescos grandes de mango, por favor.




Figura 86. *Nuevo Mundo. Curso de español para extranjeros* (2009: 97)

En este manual se dan también menciones a la fruta local como el zapote, la papaya, los mangos, los caimitos y los marañones. Se hace una nota aclaratoria a la palabra “chicharrón” que define como ‘carne de cerdo frita’ (2009: 102). Cabe destacar la nota cultural que explica qué son las pupusas salvadoreñas:

**NOTA CULTURAL**

La pupusa es una comida muy importante para los salvadoreños y, por eso, la nombraron el plato nacional de El Salvador. Como ingrediente principal tiene el maíz, alimento básico de todos nuestros pueblos indígenas y de muchas de nuestras comidas tradicionales. Pruébala, es riquísima.



101

Figura 87. *Nuevo Mundo. Curso de español para extranjeros* (2009: 101)

Un texto sobre la comida de Nochebuena da lugar a la enumeración de los platos que suelen servirse:

Los costarricenses cocinan deliciosas comidas para ese día especial, algunas típicas como el tamal, la pierna de cerdo, el rompope o el arroz con leche; otras no tan típicas como el tres leches, el queque de navidad, la torta chilena o variedades de galletas, entre otras delicias.

*Nuevo Mundo. Curso de español para extranjeros* (2009: 180)

Las referencias gastronómicas en *Contacto* las suelen ser las españolas. La paella aparece en dos ocasiones: la primera de ellas se da en las páginas iniciales del manual donde se presupone que el alumno conoce el plato (2006: VIII) y la segunda en una actividad sobre gustos ilustrada con una foto y tres personas que opinan sobre el plato:



Figura 88. *Contacto* (2006: 97)

Al igual que la paella, los churros con chocolate se mencionan en dos ocasiones en *Contacto*: en un texto de Jorge Berlanga que se utiliza como ejercicio de comprensión auditiva (2006: 97) y en el texto ya citado sobre las costumbres de los jóvenes españoles donde la marcha a veces concluye “hasta las siete o las ocho, delante de un chocolate con churros o en una hamburguesería, para paliar el hambre del amanecer” (2006: 112). Este apunte cultural resulta realista, pues ya no se menciona tan solo el plato español sino que se tiene en cuenta que los jóvenes españoles acuden en este caso a una hamburguesería. No obstante, parece que esta fuera una costumbre ya extendida en cada una de las salidas nocturnas de los jóvenes españoles, que no siempre regresan a esa hora ni acaban desayunando antes de regresar a casa.

En el manual alemán se utilizan textos de Cela para la descripción de la gastronomía castellana:



# 15 Por Castilla

## En un pueblo de cuyo nombre no me acuerdo

Es lunes y en el mercado de la plaza, en medio de un guirigay artesano, se vende y se regatea y se compra el chorizo de Candelario, y el queso de la sierra, y la ribera harina, y la aromática yerba del país al lado de la especia de Ultramar, y el plimentón de la Vera, y el vino de Toro, y el cordero, y la trucha, y el infalible remedio para la calvicie, y el elixir de la eterna juventud ...

Luis José Cere (1916-4)  
Por tierras de juncos, montes y cristales



Bartolomé Estéban Murillo: Dos niños comiendo melón y uvas.

## Una sopa cuya receta es famosa

La mesa, en Avila, es un poco el «huevo de Colón» del arte culinario. Los productos empleados son de finísima calidad y las cosas, naturalmente, salen bien. Los platos de Avila recuerdan a la famosa receta de la sopa de piedras:

Se toman unas piedras del río, bien redonditas, se lavan bien y se echan al puchero en el que, antes, se han puesto dos pollos, kilo y medio de jamón serrano, un kilo de ternera, unos chorizos, unas morcillas, etc. Se echa sal y pimienta y, una vez todo bien cocido, se tiran las piedras cuidadosamente ...

Luis José Cere: Avila

Figura 89. *Paso a paso* (1993: 106)

Un menú español se presenta con la correspondiente traducción al alemán en una actividad de comprensión auditiva:

**4** Lesen Sie einige Menüs:

1	Sopa del día Huevos fritos con chorizo Fruta o queso	Tagessuppe Spiegelei mit Chorizo Obst oder Käse
2	Judías verdes con jamón Chuletas de cerdo Fruta del tiempo	Grüne Bohnen mit Schinken Schweinekoteletts Obst nach Jahreszeit
3	Judías blancas con chorizo Filete de vaca o ternera con patatas fritas Helado de fresa	Weißer Bohnen mit Chorizo Rinder- oder Kalbssteak mit Pommes frites Erdbeereis
4	Caldo gallego Condeiro asado con patatas Helado tres gustos	Eintopfsuppe Lammbraten mit Kartoffeln Gemischtes Eis
5	Sopa de pescado Pollo asado con ensalada Fresas con nata	Fischsuppe Brathuhn mit Salat Erdbeeren mit Sahne

Figura 90. *Paso a paso* (1993: 109)

La portada de *Destino Erasmus* (2008) muestra el tradicional plato de aceitunas que se sirve en las mesas de algunos bares en España. A parte de esta aparición, tan solo hay otras dos referencias a la comida en el manual, una de ellas es el cuadro de Velázquez, *Vieja friendo huevos* (2008: 143), y otra es una fotografía de un plato de calamares fritos y tomates que aparece en una actividad donde se espera que el alumno relacione el plato con una ciudad española.





Figura 91. *Destino Erasmus* (2008: 30)



Figura 92. *Destino Erasmus* (2008). Detalle de portada.

### 7.3.3. HÁBITOS ALIMENTICIOS

#### 7.3.3.1. EL COMER EN ABUNDANCIA

A las menciones gastronómicas hay que añadir otros matices sociológicos como es el comer en abundancia, el gusto por beber vino y el consumo de café.

En un diálogo de *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 236) se lee:

R. – [...] Pero, ahora hay que pensar en cómo organizar racionalmente el tiempo, porque comer, beber, dormir y pasear no me basta.

E. – El comer, el beber y el pasear en Madrid le permitirán perfeccionar el conocimiento del idioma español y serán también provechosos, ¿no es verdad?

En *Vida y diálogos de España* (1968: 221) la madre regaña a su hijo porque comer en exceso le provoca dolor de vientre:

46. Marisa.: ¿Te sientes mal, Fernandito?

47. Fernandito: Me duele el vientre, mamá.

48. Marisa: ¡Claro!, si no puede ser. Tanto comer, tanto comer... Si no hubieras comido tantos churros, si no hubieses tomado tantos helados, ahora estarías bien y podrías jugar tranquilamente.

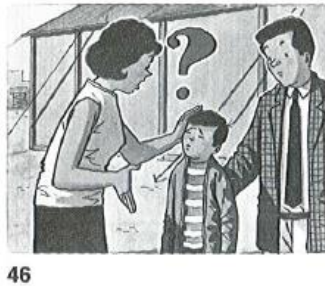


Figura 93. *Vida y diálogos de España. Libro de imágenes* (1968: 106)

En un diálogo de *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 240) cuando van a un restaurante en Madrid Enrique advierte a Rosita sobre las diferencias que existen entre las cantidades en el comer en España y en Polonia:

[...] Tengo que advertirle que las comidas en España son distintas a las de Polonia. El desayuno por ejemplo no es tan copioso como en nuestro país y consiste en café o chocolate con panecillos y mantequilla. El almuerzo o comida comprende varios platos: sopa, carne, huevos, pescado... [...].

Se hace en el mismo manual una comparativa entre lo que desayuna Adrián, que es español y Pedro, que es polaco. El maestro español tan solo desayuna “un panecillo y un café” y en cambio Pedro desayuna mucho:

- Pedro, por la mañana toma un desayuno copioso. Come pan con mantequilla y queso, jamón, dos o tres huevos y bebe café con leche o té.
- ¡Qué apetito!
- ¿Verdad? ...

*Język hiszpański dla lektoratów* (1971:50)

Sin embargo, en la lección 42 el visitante polaco come tanto en una romería que enferma e incluso quiere regresar a Polonia para volver a la su vida normal: “durante la fiesta, Pedro comió tanto, que enfermó y sintió una gran

nostalgia por Polonia, por su familia y por sus amigos y regresó al país” (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 194-95)

En una actividad de *Contacto* (2006: 97) aparece un artículo de Jorge Berlanga titulado “Una gran indigestión” en el que se describe el gusto por comer de una chica. La acción se sitúa en Madrid.

### 7.3.3.2. EL GUSTO POR BEBER VINO

En *Język hiszpański dla lektoratów* se repite la idea del gusto por beber vino español. Da la impresión de que el vino fuera imprescindible en la mesa y acompañara continuamente la vida social y encuentros entre amigos, sobre todo para celebrar acontecimientos importantes como bodas “si se casara con ella, iremos a verlos y tomaremos vino español” (1971: 89) o cuando viene un invitado a casa, incluso el médico:

- Antes de irse, ¿no quiere usted tomar un poco de vino?
- Vino, no puedo, porque todavía tengo que visitar a algunos enfermos, pero una taza de café, con mucho gusto. (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 106)

El hecho de celebrar con vino se da incluso cuando se recuperan de una enfermedad:

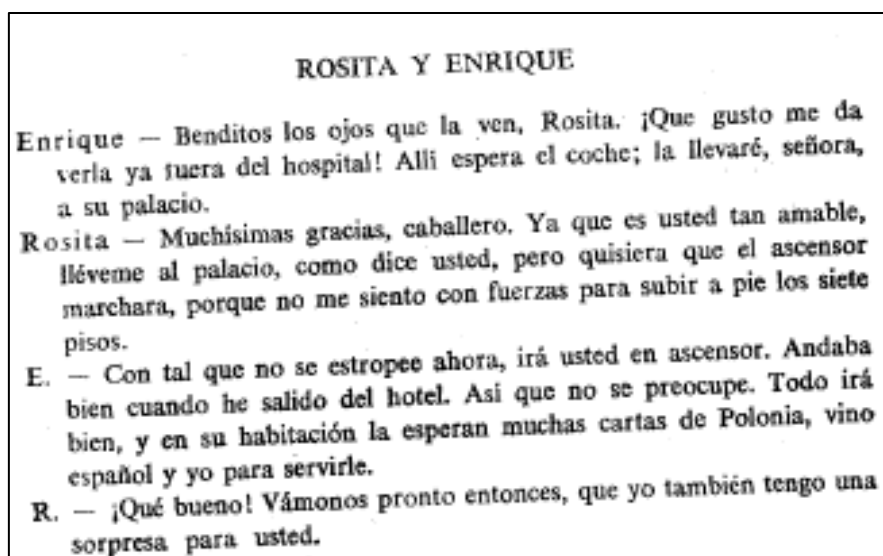


Figura 94. *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 287)

Incluso los personajes de los diálogos del libro se despiden de los alumnos con una copa de vino:

— ¿Por qué nos ha llamado usted, Don Adrián? — pregunta don Pedro.  
— Porque tengo una noticia muy importante. Esta es la última vez que nos reunimos. Mañana ya no estaremos en este mundo, no habrá más ingeniero, maestro, periodista.  
— Pero, ¿por qué? ¿Hay guerra atómica, o qué?  
— No, no hay guerra y espero que no la habrá, pero es la última lección y nosotros no somos más que el fruto de la imaginación del autor.  
— Esto es terrible.  
— ¿Por qué? — dice el maestro. En el mundo hay y habrá siempre maestros como yo, ingenieros, médicos y buenos periodistas como don Pedro.  
— Es la primera vez que dice usted que soy buen periodista.  
— Usted no podía hasta ahora escribir todo lo que quería, tenía que escribir solamente para los alumnos, para los que estudiaban español en este libro, pero ahora ellos ya saben bastante y pueden leer artículos de otros periodistas también; ya pueden leer cualquier artículo en cualquier periódico y no hay necesidad que sea usted el único que escriba para ellos.  
— Entonces, para terminar, tomemos esta copa de vino, deseando a los estudiantes que sea así, que puedan leer todos los artículos que quieran y hablar con todos y de todo lo que quieran.  
— ¿Hablar en español?  
— ¡Claro!

Figura 95. *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 226)

Casi siempre se precisa que el vino que toman es español:

Y si hay algún riachuelo cerca, me llevo mi caña de pescar, tú me buscas gusanos en el jardín, traigo peces así de grandes tú los pones en la sartén y los sirves fritos con buen vino español.

*Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 289)

Probablemente esta reiteración del beber vino tenga su origen en el contexto polaco de la época, ya que Polonia no es un país productor de vino, que suele ser importado y por tanto de alto coste algo que se aprecia en este diálogo:

El maestro regresa de la escuela por la tarde; come sopa, carne con patatas, frutas y toma vino tinto pero no siempre.

- ¿Por qué?
- Porque el vino es caro y el maestro no es rico.

*Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 53)

La calidad del vino español se alaba en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971:74):

- ¿Por qué no bebe usted vino?, es muy bueno, es vino español.
- ¿Dónde compra usted, señora, vino español?
- El año pasado había mucho vino español en las bodegas, y cada semana compraba yo una botella, pero nosotros no tomábamos tanto en todo ese tiempo y todavía quedan unas botellas. Tengo también una especial para usted.

El hecho de que haya vino español se convierte en noticia, idea que aparece en el Diálogo VII del manual:

- ¿Escucha usted la radio?
- No, ¿por qué esa pregunta?
- Porque había una noticia muy importante.
- ¿Qué noticia?
- Que hay vino español en las bodegas.
- ¿Es verdad? Voy para comprar una botella.
- Ya es tarde para ir a la bodega, pero tengo una botella para usted.
- Oh, muchas gracias, qué amable es usted.

*Język hiszpański dla lektoratów* (1971:279)

En el manual *Destino Erasmus* no hay referencias explícitas al consumo de vino en España o en los países de habla hispana. Aparece una foto de dos chicas tomando una copa junto a un texto informativo sobre Casa Almirall.



Figura 96. *Destino Erasmus* (2008: 33)

En *Nuevo Mundo. Curso de español para extranjeros* (2009: 100) en un texto titulado “La cena” la protagonista afirma que después de cenar bebe café porque el vino le da sueño.

#### 7.3.3.3. EL CONSUMO DE CAFÉ

Los grandes productores de café en el mundo son Colombia, Centroamérica y México aunque el consumo en ellos no es muy significativo (Cárdenas Gutiérrez 1999: 10)<sup>74</sup> y dentro del ámbito europeo España es uno de los países donde más se consume y se importa café (Palazuelos Manso 1986: 1). Hay diversas apariciones del café en los manuales estudiados y son destacadas la del manual polaco.

En *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 53) son variadas las menciones sobre la toma de café, en una de ellas después de comer: “después de la comida, el maestro toma café, fuma un cigarrillo y descansa”.

<sup>74</sup>Información procedente de:

<https://www.federaciondecafeteros.org/static/files/Colombia,%20Centroam%C3%A9rica%20y%20el%20mercado%20mundial%20del%20café%20C3%A9.pdf>

La importancia de ofrecer café a las visitas también se ve reflejada en uno de los diálogos de *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 112):

- Mamá – dice Conchita – papá dice que prepares café porque es probable que venga don Pedro.
- Aunque no venga don Pedro, es preciso que lo prepare, porque vendrá el médico a vernos y quizás venga también el ingeniero.

En una visita del doctor la madre le ofrece vino, que este rechaza porque debe visitar otros pacientes y le pide una taza de café (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 106).

La variedad del café a la soda se menciona en un diálogo del manual costarricense (2009: 46). En un texto sobre la cena, la chica cuenta que de beber le gusta “el café negro” después del vino porque tiene un poco de sueño. (2009: 100)

En *Destino Erasmus* (2008: 116) el café acompaña una reunión de trabajo en una fotografía aunque no podemos saber de qué país se trata.

#### 7.3.3.4. EL CONSUMO DE PAN

A pesar de que los países hispanos suelen ser grandes consumidores de pan este hábito no se aprecia en los textos estudiados. Se realizan dos menciones al consumo de pan en *Język hiszpański dla lektoratów*: en una de ellas se dice que Adrián toma café y pan para desayunar (1971:50) y en la otra la madre de Pedro le pregunta si lo ha comprado a lo que responde: “he olvidado comprar el pan, pero podemos tomar una vez el desayuno sin pan, ¿verdad?” (1971: 87).

#### 7.3.3.5. EL MATE

El consumo de mate suele darse mayoritariamente en Argentina, Uruguay y Paraguay, aunque esto tan solo lo refleja el manual francés donde

aparece una foto de un gaucho argentino bebiendo mate, aunque no se dan datos acerca de la bebida.

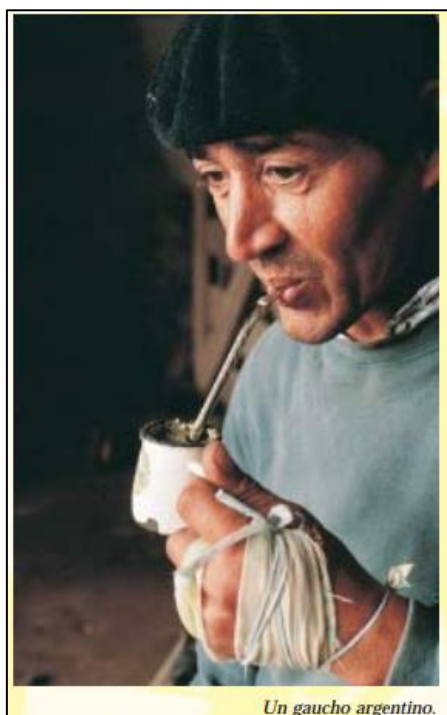


Figura 97. *Continentes Terminales* (2005: 163)

#### 7.3.3.6. EL COMER FUERA DE CASA

No hay ninguna referencia explícita al gusto del hispano por comer fuera de casa aunque en los manuales del corpus se aprecian diferentes imágenes de personas comiendo en restaurantes o bares que han sido comentadas en otros epígrafes.

#### 7.3.3.7. LAS TAPAS

La referencia a las tapas tan solo se produce en *Contacto* (2006: 8), donde aparece un letrero donde se lee “tapas” en una viñeta de una actividad.

#### 7.3.3.8. NUEVAS TENDENCIAS ALIMENTICIAS

Según el manual *Continentes* (2005: 88) se habría creado una nueva tendencia por el consumo de alimentos y productos ecológicos en España



debido a la crisis de las vacas locas y la fiebre aftosa. En este manual aparece además un anuncio publicitario de una bebida biológica de soja (2005: 89).

#### 7.3.3.9. TABACO Y EXCESOS

La mención al tabaco tan solo aparece en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 120), donde la celebración por la recuperación de la hija que estuvo enferma acaba en excesos y los protagonistas del texto beben y fuman tanto que esta vuelve a enfermar.

#### 7.3.4. LA IMAGEN EDUCATIVA

La mayoría de las reflexiones sobre los sistemas educativos de los países hispanos suelen hacerse en su mayoría en *Bienvenidos*. En *Nuevo mundo. Español segunda lengua 1* hay una lección dedicada a la escuela y en el francés un texto sobre la educación en el futuro. Destaca la aparición de una ikastola en *Contacto* que la define como una escuela donde la enseñanza se realiza en vasco.

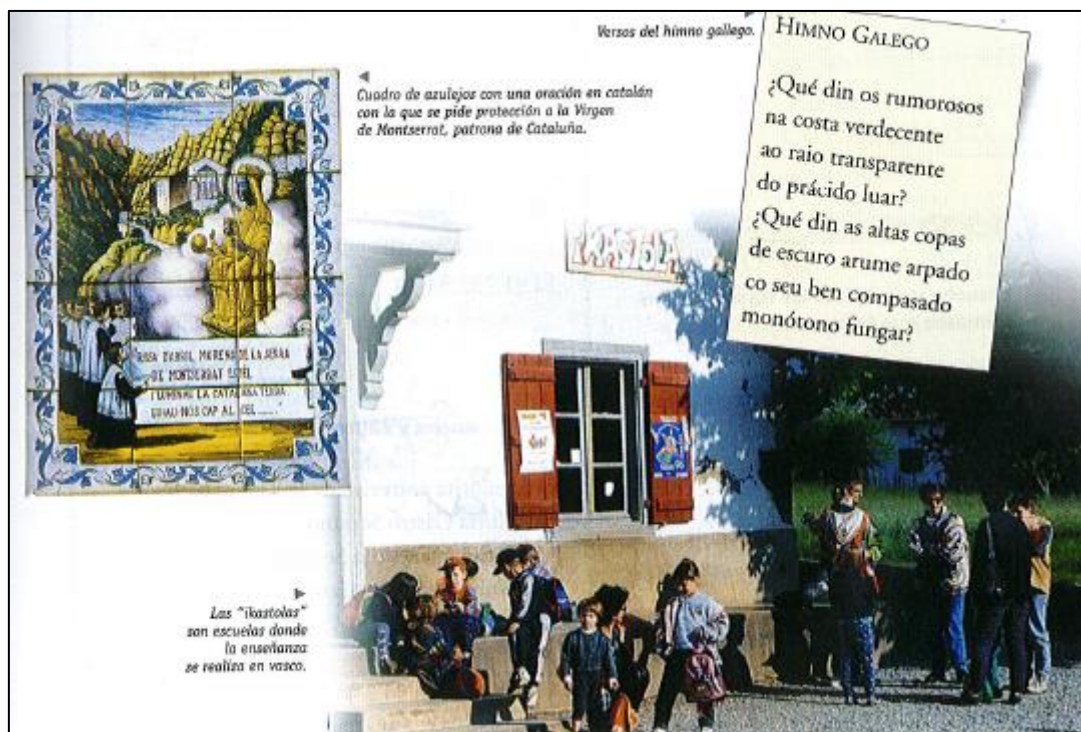


Figura 98. *Contacto* (2006: 31)

El capítulo 3 de *Bienvenidos* está dedicado exclusivamente la educación escolar y recibe el título *En la escuela*. Asimismo el capítulo 4 se titula *Pasatiempos después de las clases*.

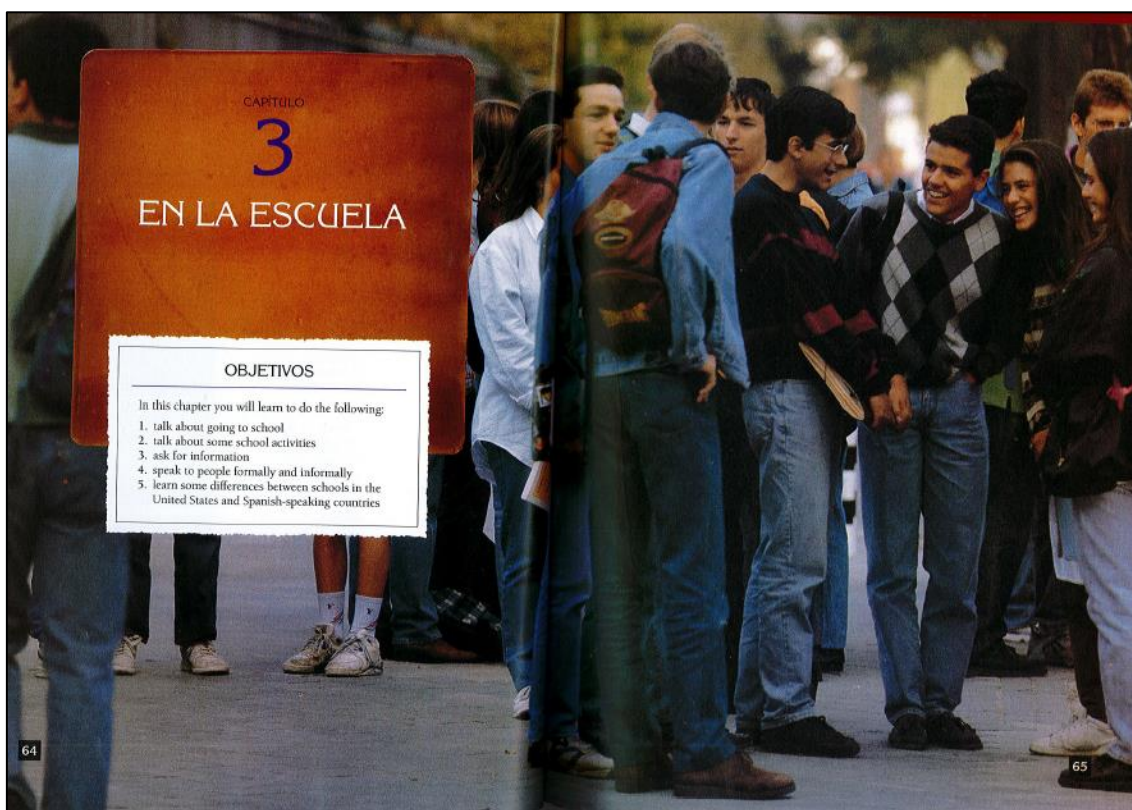


Figura 99. *Bienvenidos* (1997: 64 – 65)

Existe la tendencia a establecer contrastes entre la escuela latinoamericana y la estadounidense, y se afirma que las primeras son privadas en su mayoría y sus alumnos son de clase alta. Asimismo se dice que muchas de estas escuelas privadas son religiosas y que se separan por sexo. El número de alumno de español en Estados Unidos se menciona en uno de los textos y se confirma son más de un millón en las escuelas públicas y que es la lengua extranjera más popular tanto de escuelas como de universidades (1997: 45). Se ejemplifican además dos escuelas de las Américas a través de dos estudiantes: Daniel, un chico americano que estudia en Chicago y saca buenas notas en español, y Maricarmen, una muchacha ecuatoriana que va a una escuela privada

solo de chicas, donde las muchachas siempre llevan uniforme. Asimismo establece las diferencias de significado entre un colegio en Latinoamérica que sería una escuela secundaria en los Estados Unidos.

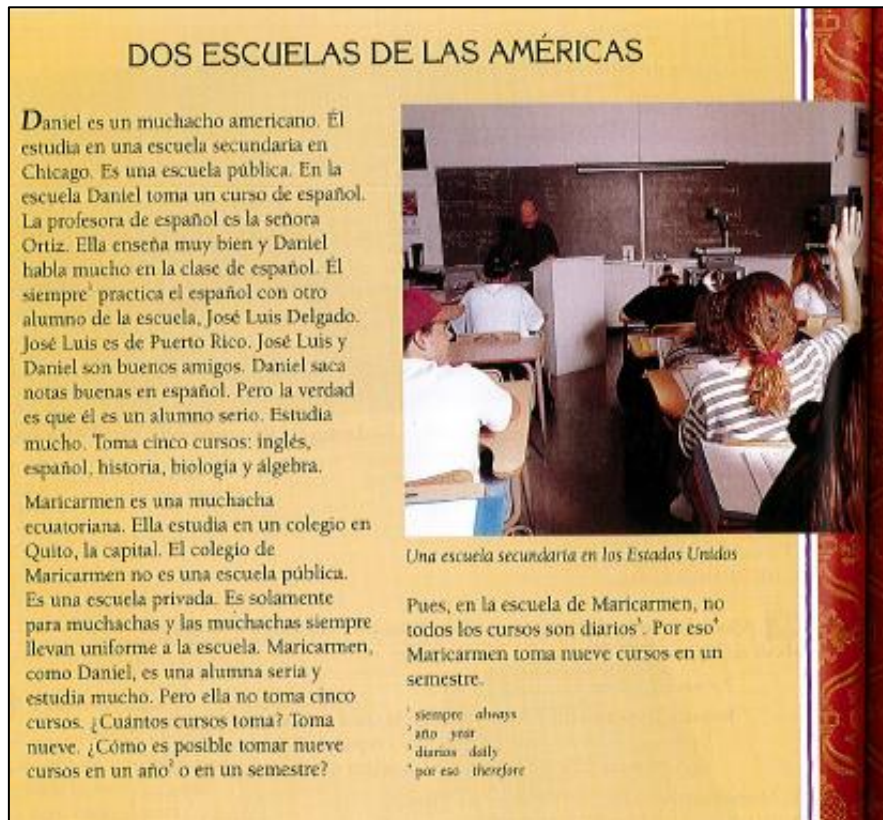


Figura 100. *Bienvenidos* (1997: 80)

En el capítulo 2, los estudiantes aparecen uniformados ante un centro educativo de grandes dimensiones:



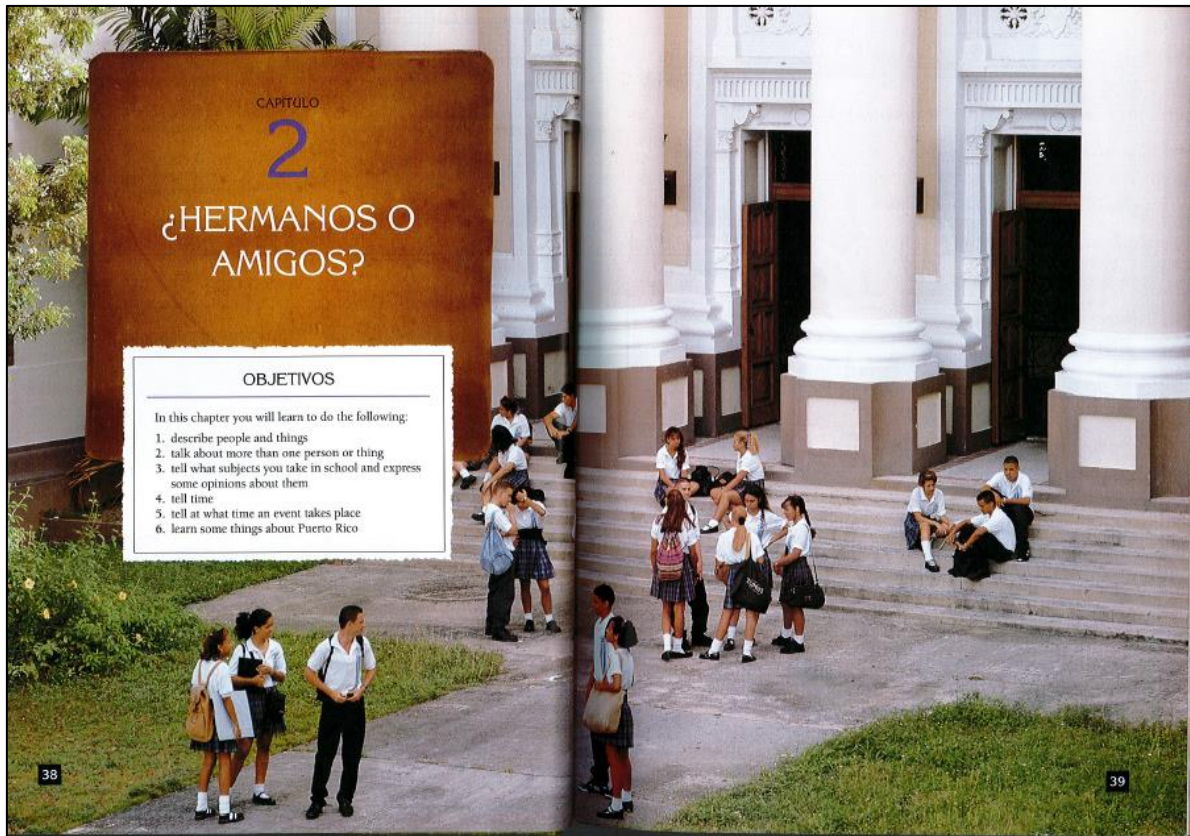


Figura 101. *Bienvenidos* (1997: 38-39)

El interior de las aulas se ve reflejado en una fotografía de una clase de una escuela costarricense tanto en el manual estadounidense como en el costarricense:



Figura 102. *Bienvenidos* (1997: 84-85)

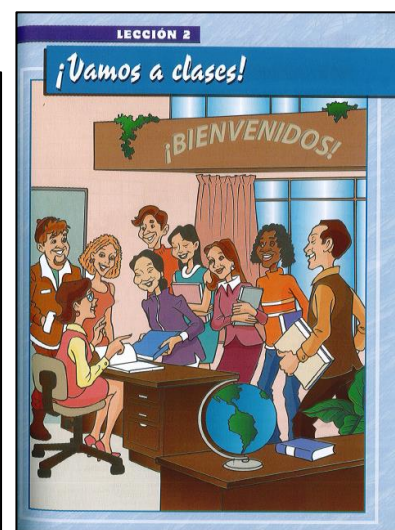


Figura 103 *Nuevo Mundo* (2009: 13)

La salida de la escuela se ve reflejada en una fotografía del manual estadounidense, donde en un anuncio publicitario el chico recoge a la chica en su motocicleta y lleva una mochila que es la que se anuncia:

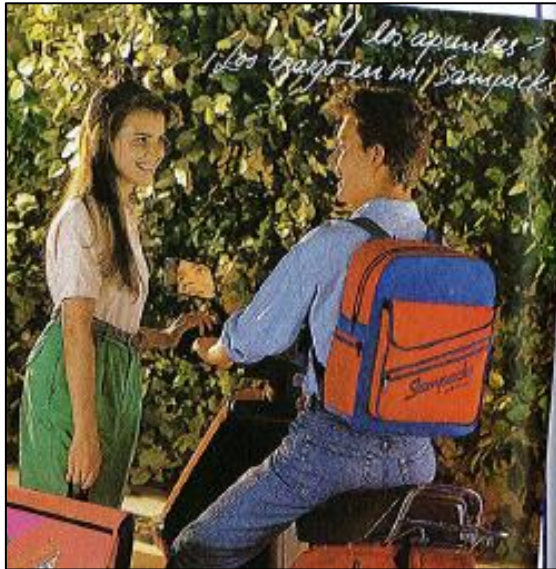


Figura 104. *Bienvenidos* (1997: 68)

La educación en otros países viene explicada de forma indirecta: aparecen dos fotografías de escuelas puertorriqueñas (1997: 32, 61-62), y se enumeran las titulaciones universitarias de México D.F. en un supuesto anuncio. El sistema educativo español se cita para referirse a que la enseñanza en España es obligatoria y aparece una fotografía de un libro del antiguo COU español.

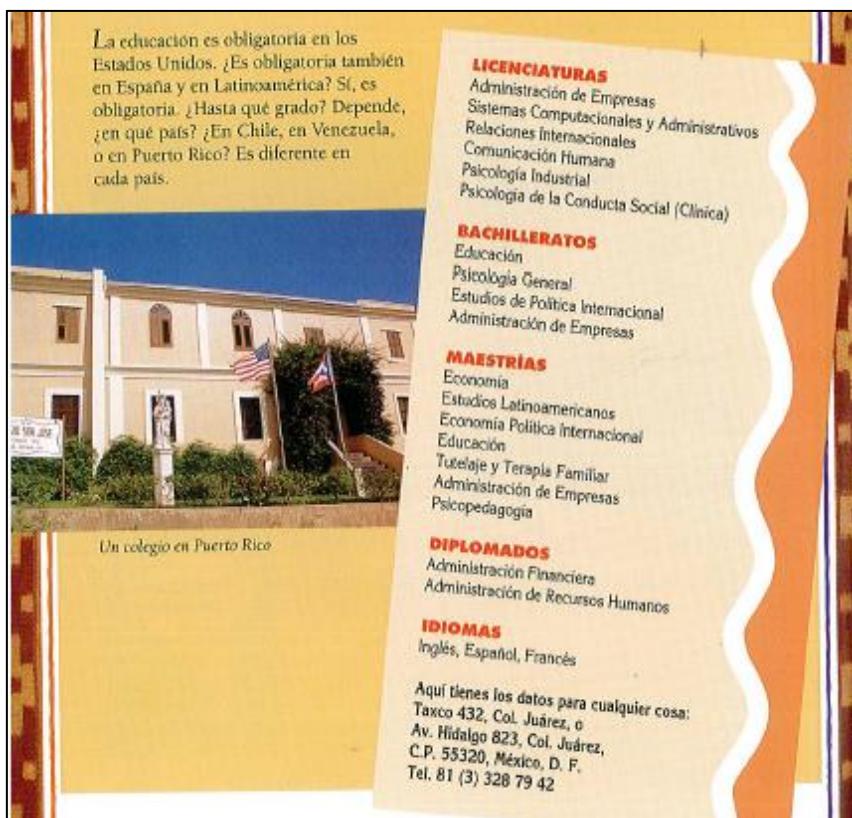


Figura 105. *Bienvenidos* (1997: 32)

En *Continentes Terminales* aparece un artículo sobre el sistema educativo español y las reformas educativas procedente del periódico *El País* en el que el profesor Serrano Marugán hace un llamamiento a la reflexión del panorama actual en los institutos criticando la nueva sociedad de las nuevas tecnologías:



## Sociedad

# Propuestas de reforma L'obligation

### ¿CÓMO SERÁ LA EDUCACIÓN EN EL FUTURO?

Observando el panorama actual, un día cualquiera en un instituto<sup>1</sup> del futuro podría transcurrir así:

1ª hora. Asignatura<sup>2</sup> de desordenar. «El alumno debe conseguir entender que la realidad no es la pantalla del ordenador».

El profesor se esfuerza para comenzar a sus muchachos de que las mañana<sup>3</sup> tienen tres dimensiones; que conducir un coche no es jugar al Rally-3000 de la consola; que no hace falta alimentar a los dinosaurios porque ya no existen. En cambio, sí hay que cuidar a los lince<sup>4</sup> y a los osos<sup>5</sup>, y lo que ve en el cielo por la noche, más allá de las farolas<sup>6</sup>, son estrellas y planetas.

2ª hora. Asignatura de comunicación con otros seres humanos. «El alumno debe conseguir las habilidades<sup>7</sup> mínimas para hacerse entender por sus semejantes<sup>8</sup>. Diferenciar claramente los códigos de habla con máquinas y con seres humanos».

El profesor se esforzará para que sus alumnos balbuceen<sup>9</sup> frases de más de dos palabras.

«Por favor, ¿puede moverse, que no veo la pizarra?» en vez de «¡Aparta!».

«¿Puede repetir?» en vez de «¡Quéccccccccccccc!».

Es muy importante que los chicos comprendan que el lenguaje empleado en los juegos instalados en sus ordenadores no es, precisamente, el más idóneo<sup>10</sup> para crear un

clima de convivencia. También se estudiarán algunos términos en desuso<sup>11</sup> que conviene recuperar como: por favor, buenos días, gracias, ¿qué tal estás?

3ª y 4ª hora. Asignaturas de corte clásico<sup>12</sup>. Lenguaje, educación física, matemáticas, ciencias naturales, informática, geografía e historia, música, dibujo, etcétera.

Entre las horas 3ª y 4ª habrá un descanso<sup>13</sup> de treinta minutos, en el que se fomentarán<sup>14</sup> chats reales que consisten en chats tipo Internet, pero viendo e incluso tocando, al que dialoga contigo.

5ª hora. Asignatura de estudio. El alumno dedica esta hora a estudiar la asignatura que quiera. En todo momento habrá profesores de todas las materias a su disposición. En la pared habrá un cartel que dice «Aprender requiere esfuerzo».

6ª hora. Encuentro padres-alumnos. Los padres, me refiero a la madre y al padre, tienen que estar una hora hablando con sus hijos sobre lo que han hecho en el instituto. En todo momento, durante este diálogo familiar, las televisiones, ordenadores y radios permanecerán obligatoriamente apagados.

Enrican SERRANO MARIGÁN, profesor de matemáticas, *El País*, 20/03/2000.



Clase de reformática.

1. un lycée.
2. Matière scolaire.
3. des lycées et les ams.
4. réverbères.
5. compétences.
6. ses corniches.
7. tribunes, les origines.
8. [flue] / flouer tout.
9. le plus approprié.
10. mots qui ne s'exploitent plus.
11. Mots très traditionnels.
12. une pause.
13. fomentas, les organes.

Figura 106. *Continentes Terminales* (2005: 102)

#### 7.3.4.1. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

En el manual *Destino Erasmus* (2008: 124) se halla un texto dentro del contexto de un ejercicio a la reflexión sobre la asignatura Educación para la Ciudadanía y su introducción en los planes de estudio de Secundaria y Bachillerato en España así como la posterior polémica que esta suscitó. Pertenece al artículo de opinión de *El País* de 2006 titulado *Educación sobre lo real*, en el que se discute también la presentación de los diferentes modelos de familia en el marco de esta asignatura. A este texto añade otro en el que la plataforma Profesionales por la Ética rechazaba la imposición de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos tal y como había sido impuesta por el gobierno (2008: 125).

#### 7.3.4.2. MUJER Y EDUCACIÓN

La realidad reflejada en cuanto a la mujer en el manual *Curso intensivo de español 2* es significativa. En un texto titulado “La verdadera hombría” se cuenta cómo en una reunión de amigos Matías le pregunta a Miguel sobre el hecho de que su mujer no sepa ni leer ni escribir, a lo que responde que el lugar de la mujer es estar en casa. Esto causa una fuerte discusión entre todos sus amigos que les dan sus argumentos sobre el tema y Matías se marcha a su casa a pensar sobre el asunto.





—Mira, eso que has dicho no está nada bien. En nuestro país la ley determina que hombres y mujeres tienen los mismos derechos y entre esos derechos está el de recibir educación.

—Pero, ¿qué necesidad tiene ella de estudiar, si yo soy quien los mantiene a ella y a nuestros hijos?

—Y ¿no has pensado cuánto podrían progresar si ella también estuviera en condiciones de ayudarte a mantener el hogar? —intervino Matías. —Además, ¿qué sucedería si tú tuvieras un accidente? ¿Qué haría tu mujer si no tiene preparación para ganarse la vida? A veces hasta a la gente preparada le cuesta mucho conseguir trabajo.

—Eso de que tú eres muy macho no es algo de lo que puedas estar orgulloso —agregó Ramón —Lo importante es ser muy hombre y quien lo es, no necesita mantener a su mujer en la ignorancia para que así dependa de él.

—Tampoco es cierto que sólo ella debe ocuparse de la casa y cuidar a los hijos; ésa es la responsabilidad que ambos deben compartir —insistió Matías.

—Estoy de acuerdo —terminó Lucía —. El que es hombre prefiere que su mujer progrese junto con él y sea su compañera, no su esclava.

Había caído la noche. Uno a uno todos se fueron despidiendo. Miguel fue el último.

—Ya me voy, Matías. Tengo que pensar mucho lo que ustedes me han dicho.

—Muy bien, amigo; y cuando termines de pensar, puedes decirle a tu mujer que será muy bienvenida a nuestro grupo de estudio.

Los dos se miraron un momento. Miguel comprendió que la sonrisa que brillaba en los ojos de Matías no expresaba un reproche sino una amistosa invitación.

—Es bueno tener amigos —contestó, y se alejó con paso ágil.

Figura 108. *Curso intensivo de español* (2006: 124)

En *Curso intensivo de español* (2006: 208) se refleja la situación de analfabetismo de las mujeres presas que aprenden a leer y a escribir en la cárcel. Se puede deducir por el texto que son prisioneras políticas y están condenadas a muerte: “vuelvo a aprender a leer. Si me matan, no he perdido nada. Y si vivo,

tendré un arma más en contra del enemigo”. El otro episodio es el de la protesta estudiantil de los universitarios en la época de la dictadura franquista, que se explica con más detalle en el apartado dedicado a la historia (2006: 196).

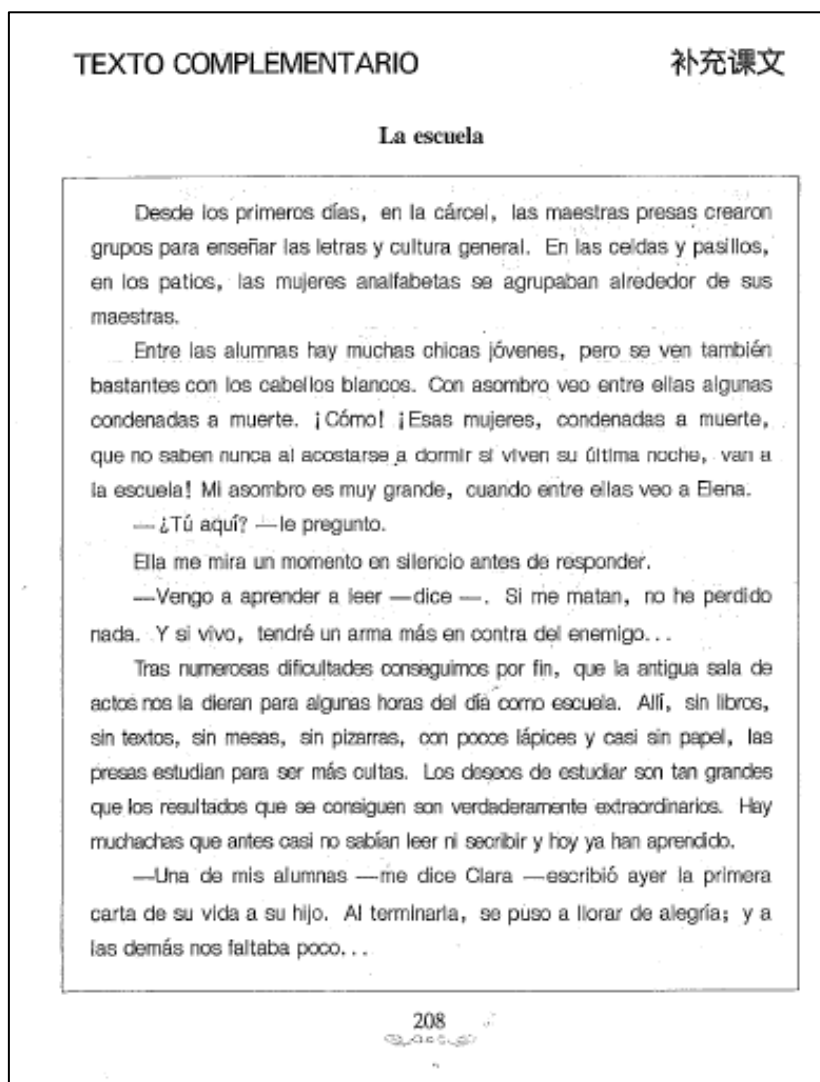


Figura 109. *Curso intensivo de español 2* (2006: 208)

### 7.3.5. LAS DIFERENTES FESTIVIDADES

Para clasificar los diferentes tipos de fiestas tomamos el modelo de Hoyos Sainz (1946):

1º) Fiestas naturales: estacionales, agrícolas o ganaderas y míticas.

2º) Fiestas sociales: religiosas, profanas e históricas.

3ª) Fiestas privadas o familiares.

Todas estas fiestas podrían estar interrelacionadas entre sí. Para este estudio tienen especial consideración las fiestas sociales y las fiestas privadas o familiares, que son las que vienen representadas mayoritariamente en nuestros manuales, aunque en *Vida y diálogos de España* aparece además las ferias ganaderas, reflejo probablemente de la época como también constata Velasco (2011: 58).

En algunos manuales la fiesta ocupa numerosas páginas como es el caso de *Un mundo por descubrir 2AS* donde hay numerosas referencias a las fiestas de los países del mundo hispano: un gran collage de fotos al inicio de una unidad con un muestrario de las diferentes fiestas españolas donde se muestra un encierro taurino, el baile en un tablao flamenco, el Carnaval, una tamborrada, la sardana y una mujer vestida de fallera (*Un mundo por descubrir 2AS* 2006: 173). En cambio en el *Język hiszpański dla lektoratów* tan solo se menciona la romería como fiesta.

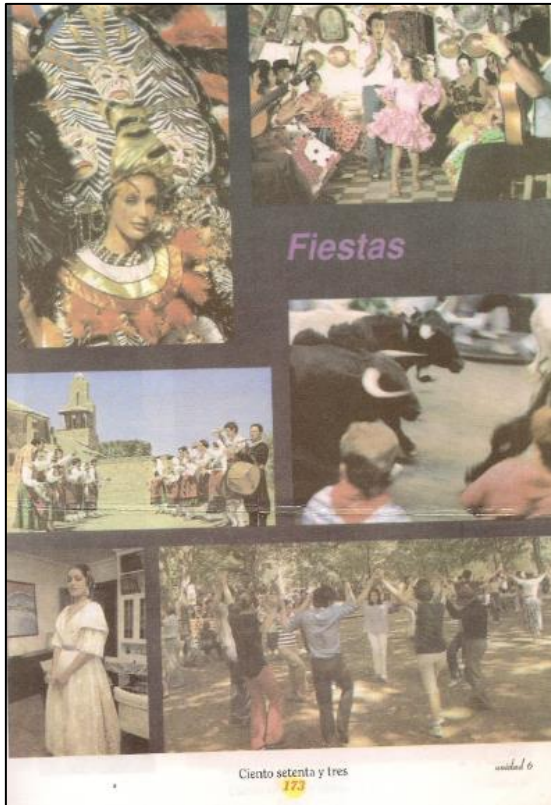


Figura 110. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 173)

#### 7.3.5.1. FIESTAS NATURALES:

En las páginas de *Vida y diálogos de España* (1968: 169) se menciona la feria de cosecha y de ganado y la Fiesta de San Marcos, fiesta religiosa:

La cosecha de cereales había sido muy buena. Los campesinos decían que habían tenido un buen año. [...] Por todos los pueblos de los alrededores se hablaba de lo mismo: de la cosecha pasada y de las ferias próximas.

Se hace con este texto un retrato de una feria de ganado de la época, de las comparativas de la recogida de cada uno de los agricultores, así como del encarecimiento de los precios. Se cuenta además que las fiestas tienen lugar en Soto del 21 al 28 de septiembre y las relaciona con la festividad religiosa de San Mateo.

Por todos los pueblos de los alrededores se hablaba de lo mismo : de la cosecha pasada y de las ferias próximas. En la plaza, en el lavadero, en la panadería, en la parada del coche de línea se decía más o menos igual : que si el tío Juan había cogido más trigo que el tío Félix; que si el tío Carlos, con las tierras que compró el año pasado, era el primer labrador de por allí. Unos decían : ¡Qué barato está el ganado!, porque tenían que vender un caballo; otros : ¡Qué caros están los precios!, si tenían que comprar una vaca en la feria.

Las ferias son en Soto del 21 al 28 de septiembre. El día 21, fiesta de San Mateo, hizo un tiempo extraordinario, ni mucho calor, ni mucho frío.

Figura 111. *Vida y diálogos de España. Libro del profesor* (1968: 169)

En *Continentes Terminales* (2005: 66-67) se realiza a doble página un recorrido por las fiestas tradicionales de España más importantes. Tomando como referencia información de la página web *red2000* selecciona Valencia, Sevilla y Pamplona como ciudades clave donde se producen fiestas significativas: de la primera, destaca las Fallas; de Sevilla la Semana Santa, que describe como “esta celebración religiosa sigue portando el éxtasis a un pueblo que se dejará llevar como hace siglos por esta exaltación de los sentidos” (2005:66), y la Feria de abril, donde “se pasará el día bailando, cantando flamenco, comiendo y bebiendo” (2005: 67). Además por la tarde se irá a los toros, se volverá a bailar y cantar por la noche y se acabará con el tradicional chocolate con churros. Por último de Pamplona describe los Sanfermines. Cada una de estas fiestas viene acompañadas de fotografías:



Figura 112. *Continentes Terminales* (2005: 66-67)

### 7.3.5.2. LAS FIESTAS SOCIALES

Las fiestas sociales pueden ser religiosas, profanas e históricas y estos tres tipos de festividades son recogidas en los manuales de este estudio, en especial la Navidad, donde incluimos la Fiesta de los Reyes Magos y el Carnaval.

#### 7.3.5.2.1. FIESTAS RELIGIOSAS

##### 7.3.5.2.1.1. NAVIDAD

La sección *Nuestro Mundo* (2009: 98) de la Unidad 6 de *Contacto* profundiza en la celebración de la Navidad en España y en esta se narra la celebración con todo detalle, desde el sorteo de la lotería hasta la Fiesta de los Reyes Magos, sin olvidar los villancicos, el día de los inocentes y la celebración de la Nochevieja con las doce uvas en. El cava se define como «el champán típico catalán».



## Las Navidades



**L**as Navidades comprenden todo el periodo que va desde el 24 de diciembre hasta el 6 de enero. Muchas son las tradiciones religiosas y paganas típicas de estos días. En las casas las familias se preparan construyendo el belén y adornando el árbol de Navidad y los niños escriben cartas a los Reyes Magos pidiendo los regalos que desean recibir. Durante estos días se comen muchos dulces, el más famoso de los cuales es el turrón, a base de almendras y miel. En las vísperas de Navidad y de la Epifanía hay dos sorteos de lotería, que son los más importantes del año. El premio más grande toma el nombre de "el gordo".

El día 24 es la Nochebuena, una fiesta que se celebra cenando con la familia y yendo a la Misa del Gallo, a las doce de la noche, en la que la gente canta villancicos, unas canciones populares de tema religioso cuyo origen se remonta al siglo XIII.

El día 28 es el día "de los inocentes" y recuerda la matanza de Herodes. En este día la gente gasta bromas y cuenta mentiras. Incluso los periódicos publican noticias falsas.

El día 31 es la Nochevieja y la gente cena con amigos o familiares bebiendo cava, el champán típico catalán, y preparando las doce uvas para tomar una con cada campanada que anuncia la entrada en el nuevo año. Quien consigue comerse todas las uvas a tiempo tendrá un año feliz y de buena suerte. Después de las doce la gente suele salir e ir a fiestas entre los disparos de cohetes y petardos.



A detalle del «Belén de Selsellán», un pesebre de más de 500 estatuas de arcilla esculpidas por Peregrino Selsellán en la segunda mitad del siglo XVIII. (Alarcón, museo Selsellán)

Figura 113. *Contacto* (2006: 98)

Dentro de este apartado hay un texto completo dedicado a la Fiesta de Los Reyes Magos y aunque en este solo se alude a la celebración en España, sí que aparece una foto de la Fiesta de Reyes de Juana Díaz, en Puerto Rico:






**E**l 5 de enero es el día de las cabalgatas. En los pueblos y en las ciudades de España se organizan desfiles en los que los Reyes Magos (Melchor, Gaspar y Baltasar) reparten caramelos, chucherías y golosinas. Por la noche es tradición que los niños se acuesten temprano tras sacar brillo a los zapatos y preparar algo de comer para los Reyes y los camellos (o los caballos), que llegarán llevando regalos a los niños buenos y carbón a los malos.

En las últimas décadas, sin embargo, debido al influjo de las tradiciones anglosajonas, ha adquirido gran popularidad en España la figura de Papá Noel, que entrega los regalos el día de Navidad.




**E**l 6 de enero se abren los paquetes y se come un dulce llamado "Roscón de Reyes", que es un rollo redondo con forma de corona que contiene en su interior una sorpresa que trae suerte a quien le toca y lo convierte en el rey de la fiesta, y un haba que obliga al que la encuentra a pagar el dulce.

La forma más típica de felicitar en Navidad es deseando "Felices Pascuas" o "Feliz Navidad y próspero año nuevo".



*A. Bridgover de la Fiesta de Reyes de Juana Siles, en Puerto Rico.*



1. Y ahora haz una redacción (150-180 palabras) para contar cómo se celebran las fiestas de Navidad en el lugar donde vives tú.

Figura 114. *Contacto* (2006: 99)

En *Paso a paso* se puede apreciar una encuesta del periódico español *El País* para representar la actitud de los españoles ante las fiestas navideñas:

### Encuestas...

La encuesta de EL PAÍS nos da ocasión de conocer algunas costumbres de los españoles en la época de Navidad: lo que hacen, lo que sienten, lo que esperan ... También podemos observar en ella algunas cosas: la generosidad, el ofrecer regalos o dinero a personas necesitadas, y las ganas de comprar, son cosas que les parecen cada vez menos importantes, quizás porque de año en año todo cuesta más y más ... Otro pequeño detalle: el número creciente de personas que, como en

otros países de Europa, ofrecen a los niños regalos ya el 24 ó 25 de diciembre, en Nochebuena o Navidad, en vez del día de Reyes – el 6 de enero – como es tradicional en España. Pero, ¿se puede creer en las encuestas? ...

#### ¿Acostumbra hacer alguna de las cosas siguientes?

(% que responde afirmativamente)

	1986	1988	1989
Dar regalos a los niños en Reyes	80	77	76
Poner árbol de Navidad	62	67	67
Darse regalos entre mayores en Reyes	58	60	61
Poner un belén o nacimiento	62	56	60
Ir a la cabalgata de Reyes	53	48	51
Hacer donativos o regalos a personas necesitadas	54	44	42
Ir a una fiesta de fin de año	42	43	39
Cantar villancicos	47	42	43
Oír discos de música navideña	41	41	37
Visitar a parientes o amigos que viven fuera	39	39	38
Regalos entre mayores en Nochebuena o Navidad	36	37	35
Ir a la misa del Gallo	37	36	37
Dar regalos a los niños en Nochebuena o Navidad	34	35	37

Figura 115. *Paso a paso* (1993: 44)

Los resultados de esta encuesta, presentados en una tabla, muestran que lo que mayormente hacen los españoles es darse los regalos el día de Reyes y lo que menos, darse los regalos el día de Nochebuena o Navidad, aunque el número de personas que se acoge a la tradición aumentó con respecto a los años anteriores.


La última lección del manual costarricense se titula *Días de Fiesta* y trata con detalle la fiesta de la Navidad costarricense, que transcurre en el mes más frío y ventoso. Asimismo se mencionan los platos típicos que se preparan, como el tamal o el rompopo y se destacan como fechas más importantes el 24 y el 25 de diciembre. Las costumbres y tradiciones mencionadas son el hecho de colocar el portal, el árbol y la celebración de la Misa del Gallo, ceremonia religiosa:

Claudia Herrera Marín • María Soledad Uribe Vargas

180

NUEVO MUNDO

## La Navidad



**CORONA DE NAVIDAD**

El mes de diciembre es uno de los más fríos y ventosos en Costa Rica, sobre todo en el Valle Central, sin embargo es el más lleno de calor humano ya que la gente tiene más oportunidades para reunirse con sus amigos y familiares. Además, en estas fechas como en otras partes del mundo, en Costa Rica se celebran dos de las fiestas más importantes del año: La Nochebuena (24 de diciembre) y La Navidad (25 de diciembre).


En general, en la celebración para la Nochebuena, los costarricenses cocinan deliciosas comidas para ese día especial, algunas típicas como el tamal, la pierna de cerdo, el rompopo o el arroz con leche; otras no tan típicas como el tres leches, el queque de navidad, la torta chilena o variedad de galletas, entre otras delicias.

Las casas están decoradas con árboles de navidad, portales, coronas, y una gran cantidad de adornos<sup>1</sup> navideños que dan luz y color al hogar.


El día feriado es el 25 de diciembre; sin embargo, en general, el 24 de diciembre se vuelve temprano a la casa para preparar la fiesta o ir de compras. Ese día las tiendas cierran muy tarde porque las personas buscan sus regalos: el de su abuelo(a), su novio(a), su tío(a), sus hijos(as)...

Los niños y las niñas piden los juguetes que desean y, por supuesto, sus papás les dan los regalos que pueden.

Durante la noche del 24 o, en algunos casos, la mañana del 25, las familias y los amigos conversan, juegan, cantan e intercambian regalos. Lo más importante es que durante estas fiestas comparten su casa, su comida, su bebida y su alegría.



**ÁRBOL DE NAVIDAD**




**REGALOS**

### COSTUMBRES Y TRADICIONES

**El portal:** Representación de la Sagrada Familia, del nacimiento de Jesús.

**El árbol de navidad:** Es una costumbre más reciente de origen europeo.

**La Misa del Gallo:** Ceremonia religiosa con cánticos y villancicos<sup>2</sup> que se celebra la noche del 24 de Diciembre.



**PORTAL**

Figura 116. *Nuevo Mundo* (2009: 180)

La Nochevieja y la fiesta de Año Nuevo se mencionan en uno de los diálogos de *El Español A* y se explica que la costumbre española de comer las doce uvas, tradición que le parece muy interesante a una de las interlocutoras:

*Susana:* Y tú, ¿fuiste a algún sitio durante las vacaciones?

*Clara:* No, no fui a ninguna parte. Nosotros pasamos las fiestas en casa. Porque mi padre estuvo muy ocupado. En la Nochevieja nos reunimos con mis abuelos. En fin, comimos las uvas a la 10 medianoche. Lo pasamos muy bien.

*Susana:* Oye, mis recuerdos a tus padres, por favor.

*Clara:* Igualmente. Adiós.

En España hay una costumbre muy interesante. Unos minutos antes de la medianoche todos toman doce uvas 15 en la mano. A cada campanada del reloj comen una uva para tener suerte el año nuevo. Al sonar la última campanada todos gritan alegremente : ¡Feliz Año Nuevo! ¡Feliz Año Nuevo!

castillo (m.) palacio (m.) rey (m.) moro (-ra) árabe edificar  
siglo (m.) acordarse dicho (m.) quien sitio (m.) ninguno (-na)  
Nochevieja (f.) reunirse uva (f.) medianoche (f.) recuerdo (m.)  
igual costumbre (f.) campanada (f.) reloj (m.) suerte (f.) sonar  
último (-ma) gritar alegre

Figura 117. *El Español A* (1989: 117)

La lección catorce está dedicada al Día de los Reyes Magos, donde se explica primero que “hay muchos días de fiesta en España” (*El Español B* 1989: 80) y los niños reciben los regalos el día de los Reyes Magos y no el día de Navidad. El texto se acompaña con una carta de un niño a un “Rey Mago” pero no especifica a cuál de ellos:



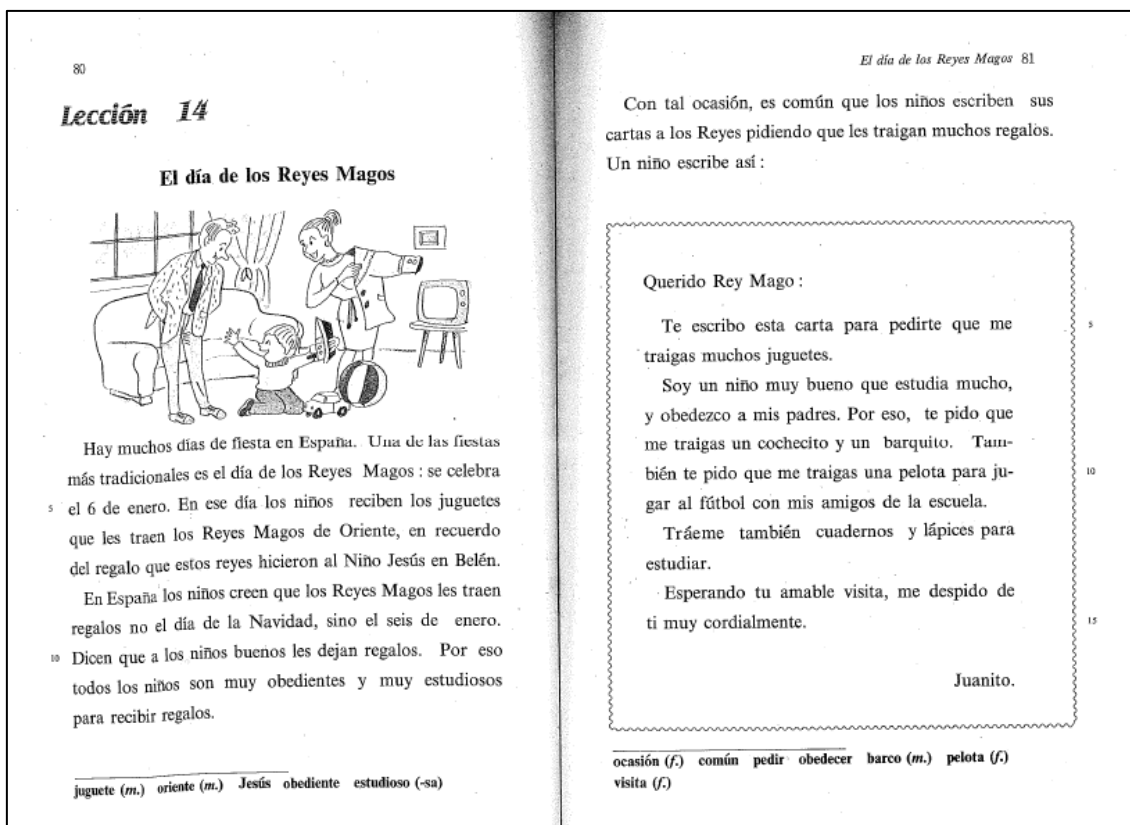


Figura 118. *Español A* (1989: 80-81)

#### 7.3.5.2.1.2. SEMANA SANTA

La Semana Santa aparece mencionada en *Vida y diálogos de España* en la Unidad 19 donde Alfonso, que quiere hacer un viaje por Europa durante el verano, trabaja en un hotel durante las vacaciones de Semana Santa para ahorrar dinero (1968:170). En *Continentes* (2006) aparece una foto de un grupo de cofrades entre las fotos del reportaje de las fiestas citado en el apartado anterior.

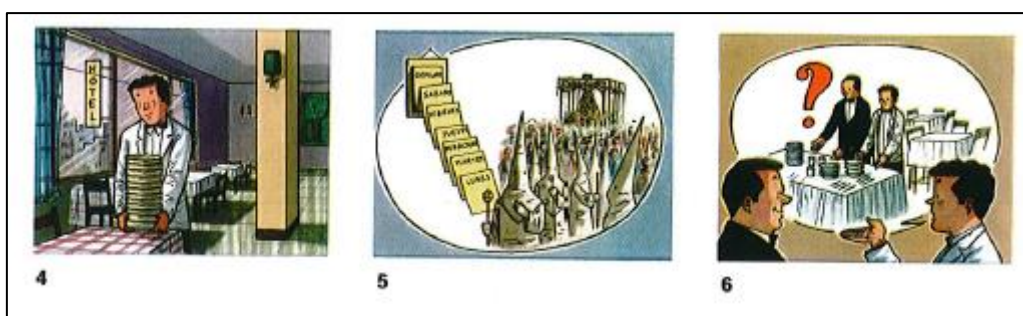


Figura 119. *Vida y diálogos de España. Libro de imágenes* (1968: 74)

#### 7.3.5.2.1.3. ROMERÍA

La romería del Rocío ocupa la portada de *Curso intensivo de Español 2*. La imagen de las carrozas de caballos con la ermita de fondo aparece detrás de la imagen de una bailaora.

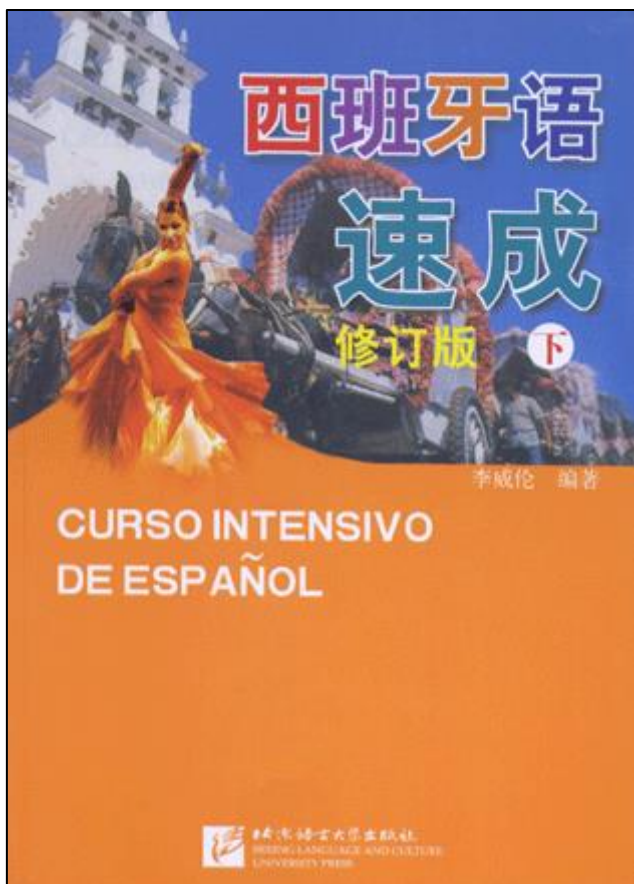


Figura 120. Portada del manual *Curso intensivo de español 2*

Este tipo de celebración aparece mencionado en dos ocasiones en *Język hiszpański dla lektoratów*. Una de las menciones se realiza en un fragmento de Elizabide del vagabundo de Pío Baroja que es el texto de encabezamiento de la lección 39:

Fue pasando el verano, llegó la época de las fiestas, y el boticario y su familia se dispusieron celebrar la romería de Arnazábal, como todos los años. -¿Tú también vendrás con nosotros? -le preguntó el boticario a su hermano. -Yo, no. -¿Por qué no? -No tengo ganas. -Bueno, bueno; pero lo advierto que lo vas a quedar solo, porque hasta las muchachas vendrán con nosotros. -¿Y usted también? -dijo Elizabide a Maintoni. -Sí. ¡Ya lo creo! A mí me gustan mucho las romerías (1971: 182).

Como se comentó en el apartado de la gastronomía los excesos de la fiesta de la romería provocan que el protagonista del texto enferme y sienta nostalgia por su país decidiendo volver para regresar a la rutina:

En España Pedro estuvo una vez en una romería y le gustó mucho. Durante la fiesta, Pedro comió tanto, que enfermó y sintió una gran nostalgia por Polonia, por su familia y por sus amigos, y regresó al país. En casa decía que estaba muy contento de haber hecho el viaje tan largo, pero que también se alegraba de poder volver a la vida normal de todos los días.

Perlin (1971: 194)

#### 7.3.5.2.1.4. FIESTAS PATRONALES:

En el manual *Vida y diálogos de España* (1968: 182) se menciona la celebración del Día de Santiago:

18. Manuel: ¿Se acuerda de día de Santiago?
19. Tío Pedro: Fue un día extraordinario de fiesta.
20. Manuel: Fuimos a la procesión y al baile.
21. Manuel: que hicieron junto a la ermita.



Figura 121. *Vida y diálogos de España* (1968: 71)

En el manual costarricense una actividad de comprensión auditiva trata sobre la Fiesta de la Purísima:

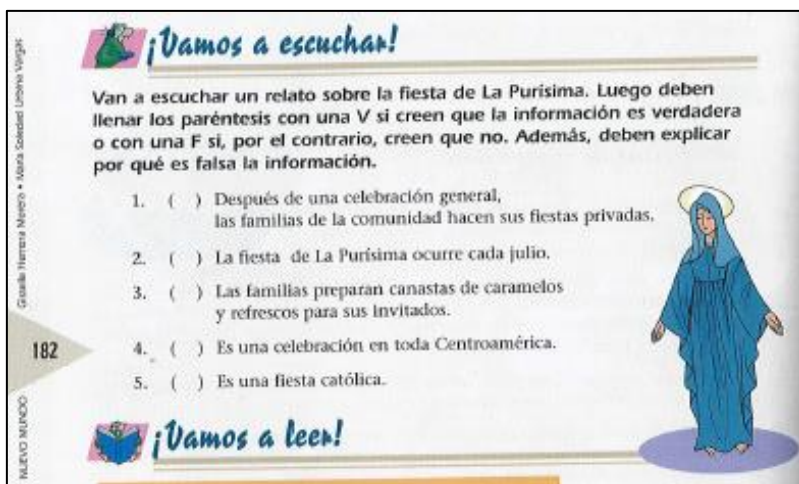


Figura 122. *Nuevo Mundo* (2009: 182)

#### 7.3.5.2.1.5. LA VERBENA

La verbena se describe en un diálogo de *Vida y diálogos de España* (1968: 218) y en este la fiesta viene descrita como un modo de socializar entre los españoles. El asunto del texto, titulado “Cuando vengas a Madrid”, es el siguiente:

La popular verbena está abierta a todos. ¡Pasen y vean! Todo el mundo puede contribuir a la algarabía y al regocijo. Todos están invitados. Los alumnos deben participar en la fiesta. ¡Pues no faltaba más! En el torbellino verbenero es fácil hacer amigos. Así, sencillamente, llanamente, sin necesidad de demasiadas presentaciones; de la misma manera que es fácil siempre conversar y entablar mutuo conocimiento con el resto de los españoles.

Se muestra a un visitante la verbena de San Antonio, a orillas del Manzanares y se aprovecha para describir algunas acciones y hechos llamativos de la misma: desde la gastronomía, incluyendo los tradicionales churros, hasta fotos donde los personajes aparecen vestidos de torero o de gitana. Incluso se canta el chotis Madrid de Agustín Lara: “canta Alfonso solo los primeros compases y luego acompaña todo el público” (1968: 222).



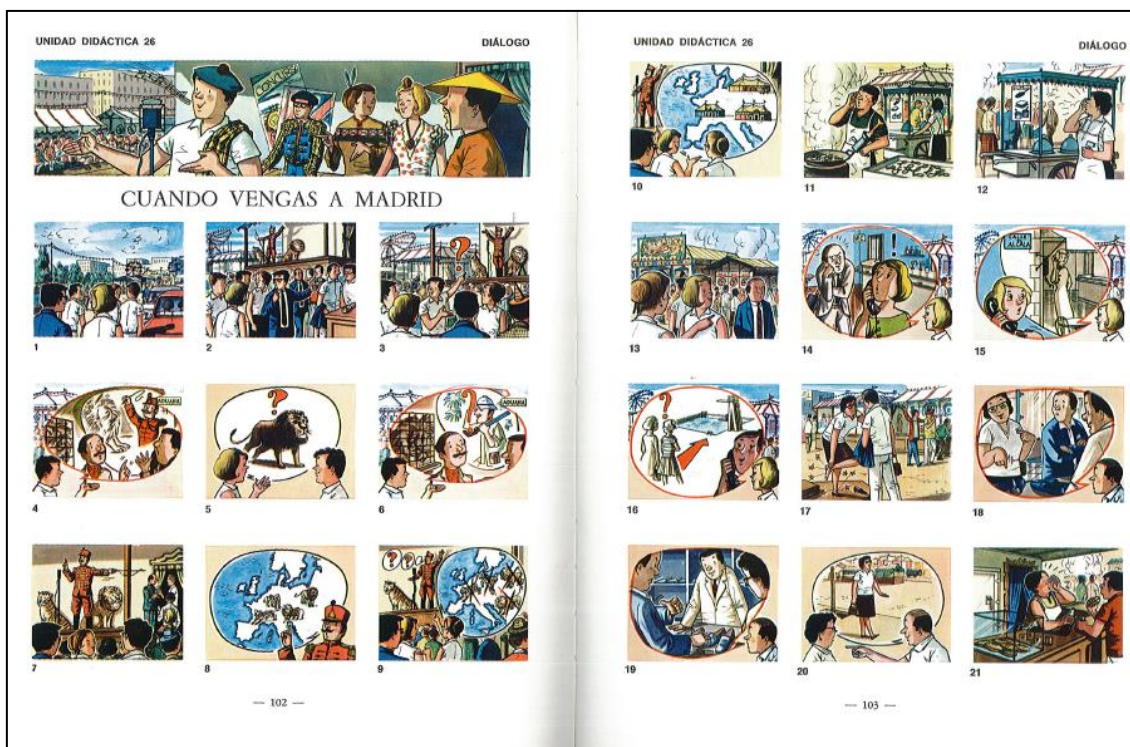


Figura 123. *Libro de imágenes* (1968: 102-103)

En *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 141) una foto de las fiestas de San Isidro y sus bailes en la Plaza Mayor de Madrid sirven para ilustrar el comienzo de la unidad dedicada a las fiestas y las tradiciones.

#### 7.3.5.2.1.6. ONOMÁSTICO

La celebración del día del nombre o el onomástico tan solo se menciona en una nota cultural que acompaña una actividad de *Contacto* (2006: 93) que hace una apreciación en una nota cultural donde se afirma que en España se sigue celebrando el onomástico o santo en algunas zonas, tradición que se ha perdido en favor de la celebración del cumpleaños.

### 7.3.5.2.2. FIESTAS PROFANAS

#### 7.3.5.2.2.1. FIESTAS PREHISPÁNICAS

La fiesta inca del sol o inti Raymi viene descrita como la principal ceremonia prehispánica en homenaje al sol, que se sigue celebrando cerca de Cuzco en un texto de *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 174).

#### 7.3.5.2.2.2. CARNAVAL

En *Continentes Terminales* (2005: 147) el Carnaval aparece descrito en una sección a doble página y se toma una cita de Francisco Esquivel para explicar sus orígenes: “El carnaval, carne vale, la fiesta de la carne tiene su origen en la antigüedad, en las fiestas de renovación de la naturaleza presentes en todas las civilizaciones del mundo”. En estas páginas aparecen también una amplia selección de textos acompañados de fotos sobre los Carnavales en Chiapas [sic], el carnaval de República Dominicana [sic], el carnaval en Panamá [sic] y el de Cajamarca (2005: 146- 147). Del carnaval de Chiapas se dice que “a pesar de haber sido traído por los conquistadores, ha adquirido su carta de naturalización y se ha convertido en calendario ritual, lo cual tiene lugar en fechas móviles durante el mes de febrero” (2005: 146). Destacan entre las fotografías una de indios chamulas celebrando el Carnaval de San Juan Chamula, en cuyo pie de página puede leerse que no solo prevalece el tema de la conquista sino también el de la pasión de Cristo; otra de las fotografías pertenece al carnaval de Tenejapa, del que se precisa que dura doce días; del carnaval en la República Dominicana se afirma que coincide con la celebración del día de la Independencia; el carnaval panameño según el texto es una costumbre muy arraigada; tan solo una canción se utiliza para acompañar el Carnaval en Cajamarca.

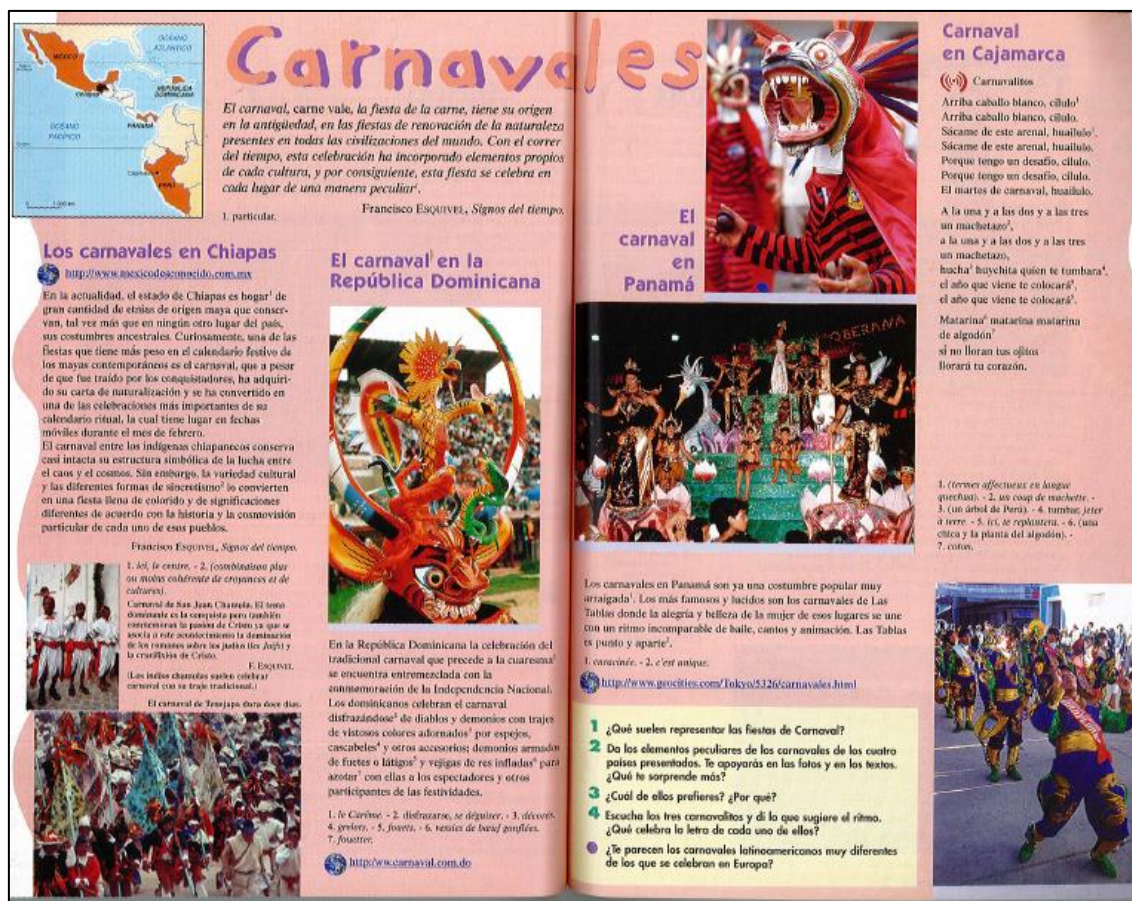


Figura 124. *Continentes Terminales* (2005: 146-147)

#### 7.3.5.2.2.3. CONMEMORACIONES HISTÓRICAS

El Día de la Hispanidad es mencionado en *Contacto* (2006: 93) y *El Español A* (1989: 68). En el manual italiano se dice que tiene lugar el día 12 de octubre y que conmemora el descubrimiento de América y en el manual coreano la fecha se comenta en un diálogo:

Gui-do: ¿A qué estamos hoy?

Marta. Hoy estamos a once de octubre de mil novecientos ochenta y ocho.

Gui-do: ¿Qué fecha es mañana?

Marta: mañana es el 12 de octubre de 1988.

Gui-do: ¡Ah! Entonces, mañana es el Día de la Hispanidad

*El Español A* (1989: 68)

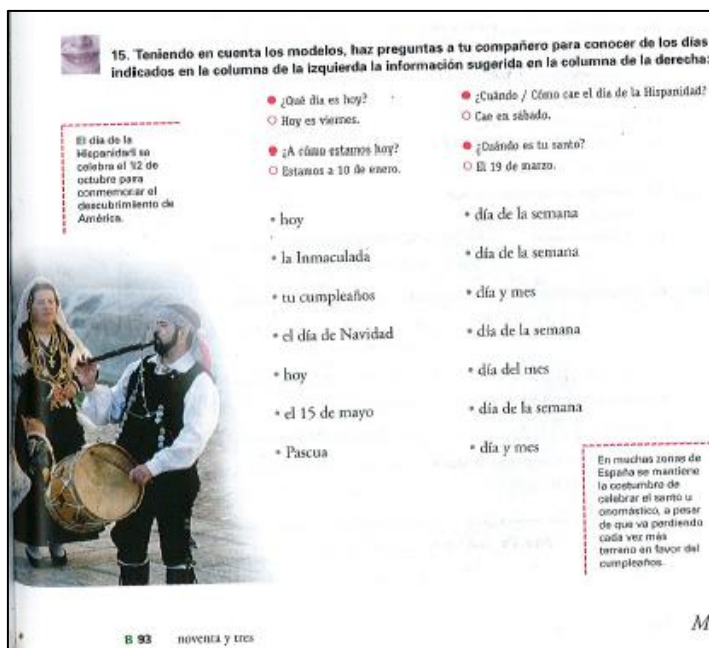


Figura 125. *Contacto* (2006: 93)

### 7.3.5.2.3. FIESTAS PRIVADAS O FAMILIARES

#### 7.3.5.2.3.1. LA BODA

La celebración de una boda como fiesta familiar se muestra en una fotografía de *Continentes Terminales* donde se aprecia una boda simultánea de cuatro hermanos con sus respectivas esposas. La foto data de los años sesenta y se sitúa en Vizcaya y en ella se refleja una familia española unida gracias a la celebración tradicional de una boda católica a la que acuden numerosos invitados destacando el propio sacerdote, una señora mayor de mantilla, los niños – probablemente miembros de la familia– y un fondo festivo de numerosos invitados –uno de ellos alza una guitarra que queda en el centro de la foto–. La otra mención que se realiza en el manual es un fragmento de la obra teatral de Federico García Lorca *Bodas de Sangre* del que se dará más detalle en el apartado de la mujer.





Figura 126 . *Continentes Terminales* (2005: 10)

En *Bienvenidos* (1997) aparecen celebraciones religiosas, como una boda y un bautizo, a las que se alude con invitaciones de las ceremonias o fotografías. Al igual que en el manual estadounidense, en *Nuevo Mundo. Español segunda lengua 1* (2009: 186) se ejemplifica la celebración de una boda mediante una invitación donde se aprecia cómo son los padres los que realizan y mandan las invitaciones de la boda de sus hijos desde el contexto de la tradición cristiana.



Figura 127. *Nuevo Mundo* (2009: 189)

La Unidad 15 de *Vida y diálogos de España* se titula “¡Vida la boda!”. El asunto del diálogo es el siguiente: “María, Luis y Miguel aparcen el coche y visitan el pueblo. Una boda numerosa y alegre sale de la iglesia” (1968: 142).

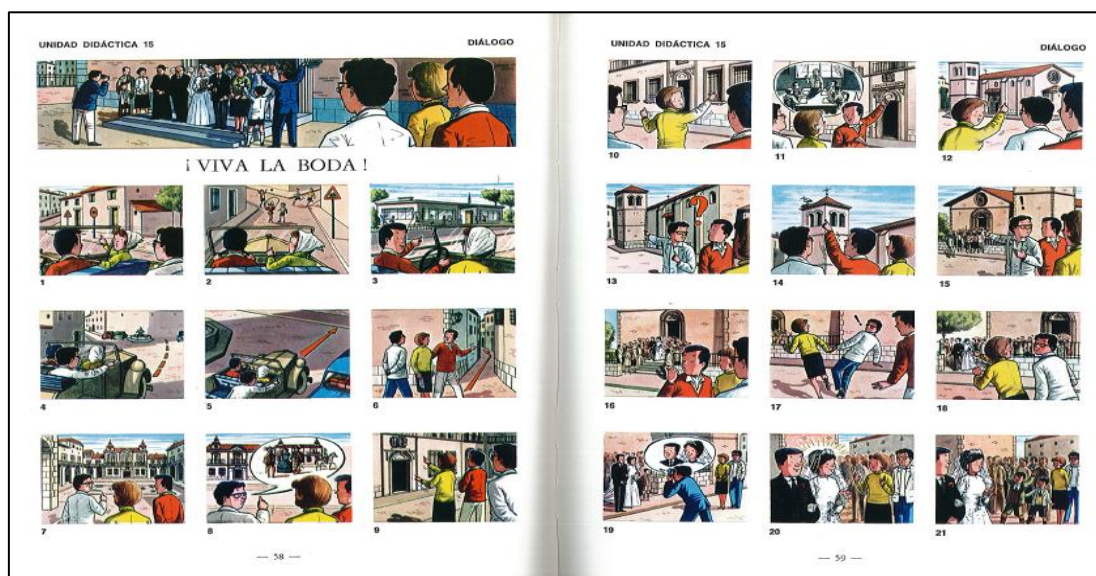


Figura 128. *Vida y diálogos de España. Libro de imágenes* (1968: 38-39)

La boda ocupa numerosas páginas del manual mexicano, que dedica varios capítulos y textos a la celebración de la boda de un pueblo cerca de Veracruz y todos sus preparativos:

En un pueblo una boda es un gran acontecimiento porque, como toda la gente se conoce, todos participan en ella. Además, como la vida en los pueblos es tan tranquila y casi nunca pasa nada, cuando hay una boda, una muerte, un nacimiento, se vuelve algo muy especial. Los preparativos para una boda empiezan con mucha anticipación. La primera fiesta es cuando la familia del novio va a la casa de la novia a “pedir su mano”. Unos días antes de la ceremonia religiosa, los novios se casan por lo civil, esto es, oficialmente, con un juez. Pero la ceremonia verdaderamente importante es la boda religiosa. Toda la familia y amigos de la casa colaboran en la organización. La iglesia, las invitaciones, el vestido, los invitados, todo es importante. Maqueo (1997: 167).

En páginas sucesivas del manual se dan más detalles sobre la preparación de la boda y la implicación de todos los miembros de la familia, incluso en la elaboración de la comida, siendo el plato típico el mole. Asimismo, se describe

el día de la boda, que transcurre en una iglesia y se dan detalles sobre la ceremonia. La fiesta tiene lugar en el patio y acude todo el pueblo invitado, ya que todos se conocen:



Figura 129. *Español para extranjeros 2* (1997: 169)

La boda indígena también aparece representada en el manual mexicano mediante el cuento *Los novios* de Francisco Rojas. En el manual se dice del autor que su contacto directo con los indígenas fue lo que le hizo tener tantos detalles de la boda de los grupos indígenas:

Cumplamos la ley de Dios y démosle goce al muchacho como tú y yo, un día. — Tú dirás qué hacemos.

— Quiero que pidas a la niña para mi hijo.

— Ése es mi deber como —Principal... Vamos, ya te sigo, Juan Lucas.

*Español para extranjeros 2* (1997: 200)

Sorprende la descripción no muy favorable que los padres hacen de sus propios hijos y la conclusión final de que ese es un signo para que haya boda (1997: 201-202):

— Mi buen vecino Juan Lucas, debe saber que mi muchachita es floja, terca y tonta. Es morenita y chata. No es nada bonita... No sé, en verdad, qué le han visto...

— Yo tampoco— dice Juan Lucas — he tenido inteligencia para hacer gran cosa de mi hijo. Es una tontería querer cortar para él una florecita tan fresca y olorosa. Pero al pobre se le ha calentado la cabeza...

En un rincón, Bibiana Petra sonríe; habrá boda. Lo sabe por la fuerza con que los padres tratan de desprestigiar a sus hijos.

#### 7.3.5.2.3.2. CUMPLEAÑOS

La celebración del cumpleaños aparece en una ocasión en *El Español B* (1989: 91) de forma general y sin precisar el lugar o la procedencia de las personas que lo celebran, el único dato que se aporta es que es el cumpleaños de la madre. En el manual costarricense el cumpleaños que se describe es el de una chica irlandesa.



Figura 130. *El Español B* (1989: 91)



En *Bienvenidos* (1997: 172) no se mencionan las fiestas nacionales, tan solo las fiestas y celebraciones que acontecen en casa, dedicando un especial interés por la fiesta de la celebración de los quince años, fiesta típica de los países de Hispanoamérica.:



Figura 131. *Bienvenidos* (1997: 174-175)



Figura 132. *Bienvenidos* (1997: 159)

#### 7.3.5.2.3.3. LA FIESTA DE LOS JÓVENES

El carácter festivo del ciudadano español, y en concreto de los jóvenes, es tratado en *Contacto* (2006: 123):

El fin de semana español, sensiblemente más extenso que el europeo, va desde la noche del viernes hasta el domingo y en las ciudades con estudiantes universitarios, incluso se anticipa al jueves, antes de que regresen a sus lugares de origen.

En el manual se describe detalladamente el ritual que lleva a cabo un joven español desde que se sale de casa a comer o se va de tapas hasta la posible vuelta de madrugada o incluso por la mañana desayunando churros con chocolate:

Después, algunos se adentran en la más común de las travesías: comer unos bocatas, o bien ir a una cervecería o a un bar para tomar unas cañas y hablar un rato, porque luego en la discoteca es imposible seguir una conversación a causa del altísimo volumen de la música. A medianoche van a un pub de moda, o en verano, a una terraza para tomar copas. A partir de las tres de la madrugada eligen una discoteca para bailar siguiendo el ritmo de su música preferida. A veces la marcha se concluye hasta las siete o las ocho, delante de un chocolate con churros o en una hamburguesería, para paliar el hambre del amanecer.

## Los jóvenes y el fin de semana

El atractivo de la noche sobre los adolescentes y los jóvenes ha permitido hablar de *cultura de la noche* como tiempo mágico por excelencia, tiempo del vitalismo sin actividad, de la diversión sin peñas. Hoy los adolescentes y jóvenes buscan en las horas nocturnas no solo juego, sino identidad, puntos de apoyo y vivencias desconocidas. Persiguen un espacio de fantasía y diversión, como una forma de vacunarse ante un futuro incierto: estudios, el fantasma del paro, trabajos eventuales, ambientes altamente competitivos...

El fin de semana español, sensiblemente más extenso que el europeo, va desde la noche del viernes hasta la del domingo. Y en ciudades con estudiantes universitarios, incluso se anticipa al jueves, antes de que regresen a sus lugares de origen.

El ritual empieza con las llamadas telefónicas o los mensajes "para quedar"; luego, una eternidad en el baño para vestirse y *swapper* con los mejores atuendos, acordes con la estética con la que se identifican: *grunge, píja, rock, bronz, hip hop...* Después, algunos se adentran en la más común de las travesías: comer unos bocatas, o bien ir a una cervecería o a un bar para tomar unas cañas y hablar un rato, porque luego en la discoteca es imposible seguir una conversación a causa del altísimo volumen de la música. A medianoche van a un pub de moda o, en verano, a una terraza para tomar copas. A partir de las tres de la madrugada eligen una discoteca para bailar siguiendo el ritmo de su música preferida. A veces la *marabá* se concluye hacia las siete o las ocho, delante de un chocolate con churros o en una hamburguesería, para paliar el hambre del amanecer.

Las luchas por prolongar la hora de vuelta a casa o prolongar la noche hasta el día siguiente son una constante de conflicto en las relaciones padres-hijos en España.



Figura 133. *Contacto* (2006: 123)

### 7.3.5.2.3.4. SOCIALIZACIÓN Y FLIRTEO

La fiesta en *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1* (2009:126) se presenta como un lugar de socialización y como una posible oportunidad de flirteo:

Jonathan: - ¡Qué lástima! Yo estoy buscando una novia.

Víctor: - ¡No hay problema! Porque tengo un montón de primas y creo que muchas no tienen novio.

Jonathan: - ¿Me va a presentar una?

Víctor: - ¡Claro!, ¡con mucho gusto! Mañana hay una fiesta en mi casa y van a ir todas.

¡Fantástico!

#### 7.3.5.2.4. TAUROMAQUIA COMO FIESTA O COMO DEPORTE

La tauromaquia se ve representada en algunos de los manuales del corpus como deporte o fiesta. Mayoritariamente viene asociada a lo español más que a lo hispano, salvo algunas excepciones que se detallan a continuación.

El estereotipo del torero creado en el Romanticismo se consolidó y asumió como imagen de hombre español con la Carmen de Bizet (Noya 2002: 57). Esta imagen estereotipada se refleja en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 299) cuando los protagonistas del diálogo van a una peluquería en España y la chica le sugiere a su compañero que debe dejarse las “patillas largas como un torero”, hecho que podemos asociar a la afirmación de Núñez Florencio (2001: 279) sobre el español, que “es un híbrido entre torador y gitano con patillas de hacha”, imagen que tiene su origen en las primeras representaciones extranjeras de España en el cine.



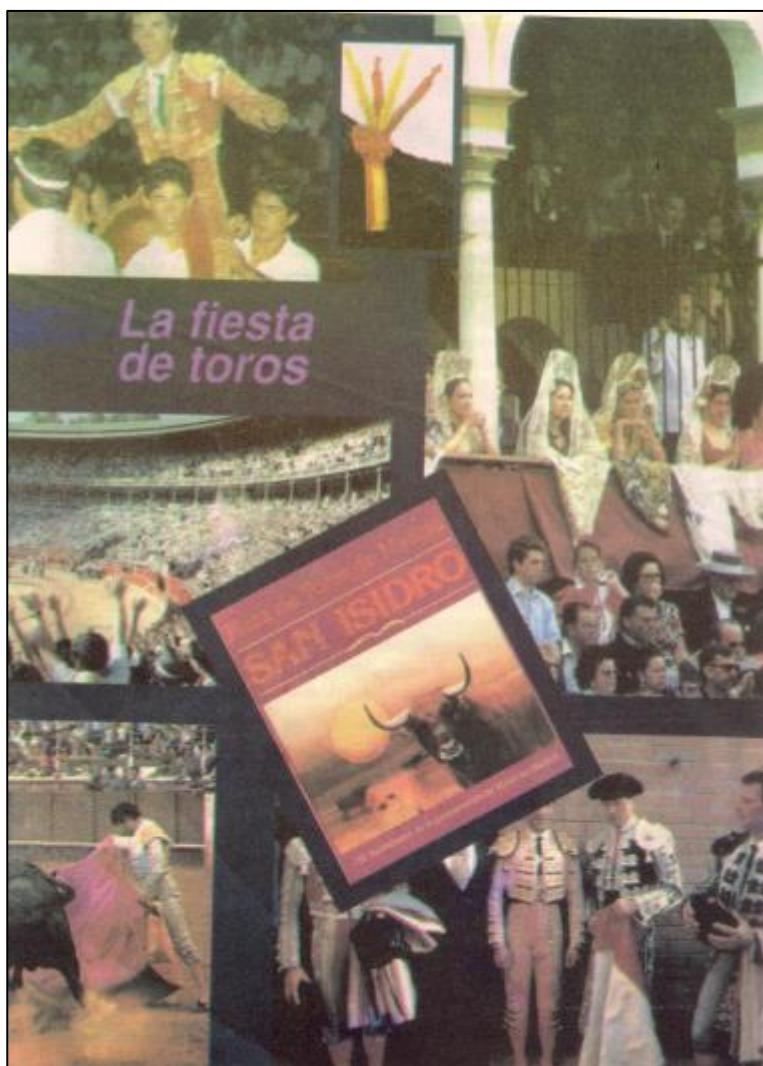


Figura 134. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 176)

En *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 267) el toreo aparece dentro de la lección dedicada al deporte, donde el interlocutor del diálogo muestra su interés por acudir a una corrida de toros dando por hecho que es un acto que no puede perderse dado que se encuentra en España. Su interlocutora responde: “aunque es un espectáculo algo cruel, me gustaría verlo por lo pintoresco y tan característico de este país”. Otra mención se realiza dentro de una adaptación literaria de un texto del cubano A. Hernández Catá donde el protagonista ahorrraba para ir a verlos (ibídem 1971: 459):

Gregorio, que vendía periódicos todas las mañanas, todas las noches, y algunos medios días en la Puerta del Sol, ganaba casi dos pesetas diarias. Con esa cantidad, además de mantenerse, fumaba, socorría a un tío que no pudo hacer carrera en la mendicidad, y ahorraba para ir a los toros.

La imagen del torero heroico queda manifiesta común en los diálogos

en este manual mediante un fragmento de *Sangre y Arena* de Blasco Ibáñez (1908), que encabeza la lección 72 bajo el título "La muerte del torero", acompañado por una foto de una corrida en Madrid.



Figura 135. *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 351)

En *Vida y diálogos de España* (1968: 137) también se hace referencia al mundo taurino en situaciones de aparente cotidianeidad entre cualquiera de las costumbres españolas:

Pablo: ¿A dónde vas?

Juan: Voy a los toros.

Pablo: ¿De dónde vienes?

Pablo: Vengo de los toros.

El hecho de acudir a los toros parece ser algo muy común según se lee en los diálogos de este manual (ibídem 1968: 169):

– ¡Qué!, ¿vamos a los toros esta tarde?

Me miró y dijo:

- ¡Hombre, claro! Ya he comprado las entradas esta mañana. Mira, una para ti y otra para mí.

De hecho, parece que los interlocutores de los diálogos de los textos de *Vida y diálogos de España* (1968: 169) suelen tener entre sus aficiones el hecho de acudir a la plaza de toros: “nos sentamos, tomamos café, encendimos un puro y cuando vimos pasar la banda de música en dirección a la plaza de toros, nos fuimos tras ella”.

Según se aprecia en una de las unidades del manual hispanofrancés, vestirse de torero puede ser un disfraz posible entre los españoles: “¿y si nos vistiéramos de algo? Yo de torero” (ibídem 1968: 219).



Figura 136. *Vida y diálogos de España*. Libro de imágenes (1968: 102)



Figura 137. *Vida y diálogos de España*. Libro de imágenes (1968: 106)

El torero también se ve representado como artista o como figura digna de poseer una escultura en un museo: “el invierno anterior había terminado la

estatua del torero Peña Romeral, “el Peñitas” para el museo taurino de la ciudad de Córdoba” (*Vida y diálogos de España* 1968: 201).

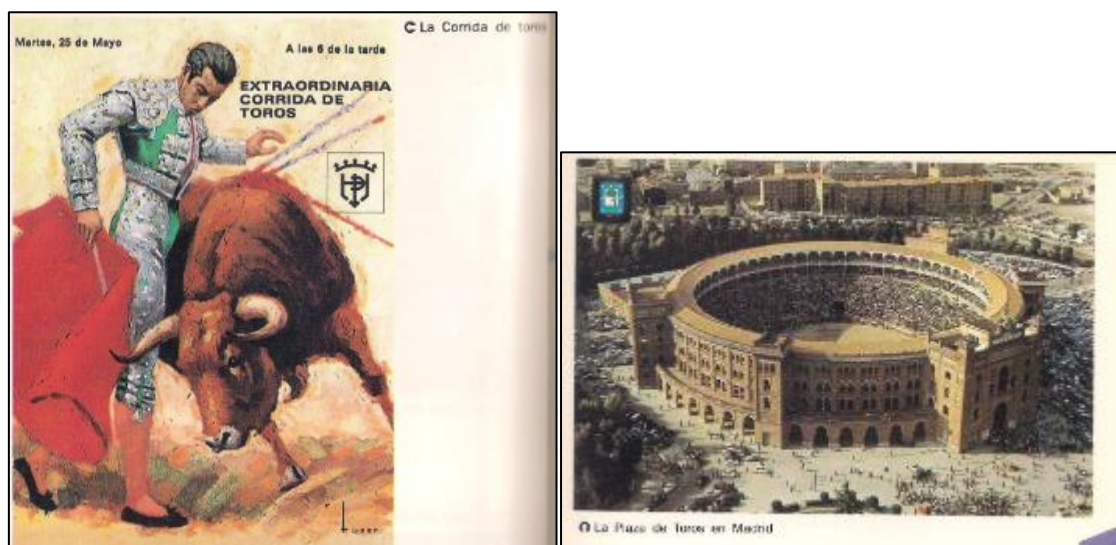


Figura 138. *El Español A* (1989) Imágenes de las páginas preliminares del manual.

El torero aparece entre los tipos costumbristas (un bandolero, un pistolero y un mariachi) que se representan en ilustraciones de *El Español A* (1989:48). El cartel de una corrida y una postal de la plaza de toros de Madrid ilustran las primeras páginas de *El Español B*. En un diálogo además se muestra una imagen poco sensible del español hacia los animales (íbidem 1989: 27):

Manuel: Yo he ido a la Plaza de Toros con unos amigos. Muchos han venido hoy a ver al torero popular.

Jaime: ¿Cómo es la corrida de toros?

Manuel: La corrida de toros es un espectáculo muy popular en España aunque no le gusta a todo el mundo. Hoy día muchos extranjeros consideran que la corrida de toros es muy cruel, ¿no es verdad?

Jaime: Sí, pero es una tontería. El toro no es más que un animal.



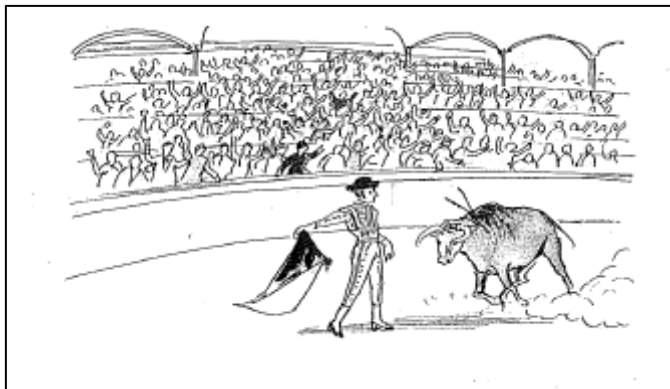


Figura 139. *El Español B* (1989: 27)

La representación del tipo del torero en *Nuevo Mundo* (2009: 42) se da tan solo en una actividad de nacionalidades. Al no darse respuesta en el ejercicio, cual no se puede confirmar con certeza a qué país se asociaría:



Figura 140. *Nuevo Mundo* (2009: 42)

La plaza de toros de la Malagueta (Málaga) es la imagen de portada de *Continentes Terminales* (2005). A parte de esta representación, en el interior del manual aparece una foto de una corrida en Acapulco (2005:166), lo que da lugar al alumno a no relacionar exclusivamente el toreo con lo español, sino con lo hispano en este caso. Sin embargo el texto al que acompaña es un fragmento del cuento de Bryce Echenique “Baby Schiaffino”, en concreto una secuencia narrativa en la que se describe una corrida de toros en Lima. A esta corrida acuden “toros y toreros españoles”:



Figura 141. *Continentes Terminales* (Capdevila 2005: 166)

Cuando se cita la ciudad de Ronda en el manual se da en una nota al pie la siguiente aclaración: “ciudad de Andalucía famosa por su plaza de toros”, y se define a Ordóñez como ‘gran torero español’ (Capdevila 2005: 166).

En *Paso a paso* (1993: 180) el tema aparece en un fragmento de *La isla inaudita* de Eduardo Mendoza que demuestra la indignación del paciente argentino a que se le relacione con el estereotipo del gusto de los toros por parte de los españoles.

- ¿Es argentino?
- Español.
- ¿Le gustan los toros?
- ¿A qué viene esa sandez?

En *Contacto* (2006: 88, 200) se aprecian dos fotografías que aluden al torero, siendo una de ellas encierro de toros durante las fiestas de San Fermín y otra el anuncio dentro de la programación de televisión de la retransmisión de una corrida, mostrando el fenómeno de mediatización que posee el torero en España:



Figura 142. *Contacto* (2006: 88)

Hay tres manuales en los que no se da ninguna alusión a la tauromaquia: *Curso intensivo de español 2*, *Bienvenidos* y *Destino Erasmus*.

## 7.4. ÁMBITO DE OCIO

España es un país conocido por ser un destino de turismo y ocio. La única cita directa al ocio se da en *Contacto* (2006: 156), en un texto específico sobre el ocio en la ciudad de Alicante en el que se describen las posibilidades de diversión que ofrece la noche alicantina:



Figura 143. *Contacto* (2006: 156)

#### 7.4.1. EL DEPORTE

En las últimas décadas el deporte constituye uno de los más importantes escaparates de los diferentes países a nivel internacional, siendo la función de los medios de comunicación fundamental para proyectar esta imagen. Según Morejón “no se debería menospreciar la enorme repercusión del deporte en la construcción de espacios y estrategias de marca país y de reputación”.<sup>75</sup>

Hoy en día el fútbol es el deporte más popular del mundo aunque no se debiera menospreciar la importancia que poseen las grandes competiciones mundiales como los Juegos Olímpicos u otras competiciones deportivas que han contribuido a proyectar la imagen de los diferentes países donde estos vienen representados por sus respectivas selecciones nacionales.

<sup>75</sup> Fuente: <http://compolitica.com/la-reputacion-del-deporte-en-la-gestion-de-una-marca-pais/>

El deporte en general se menciona en nuestros manuales como título o encabezamiento de lecciones o textos, aunque de forma específica es el fútbol el deporte más nombrado. Ejemplo de ello es cómo al título de la lección “El Deporte” de *Język hiszpański dla lektoratów* se añade entre paréntesis “el partido de fútbol”. *Bienvenidos* (1997: 178) enumera entre sus objetivos el hecho de estudiar el papel del deporte en los diferentes países hispanos: “discuss the role sports in Hispanic society”. Es el manual que ofrece una visión más amplia, no centrándose tan solo en el fútbol ni en España, sino también mencionando los diferentes deportes que son importantes en Hispanoamérica como el béisbol o el baloncesto.

En un texto de *El Español B* (1989: 37) se afirma que “la mayor parte de los jóvenes españoles son muy aficionados a los deportes, como el fútbol, el tenis, la natación, etc.”.

Es el fútbol el deporte que más se cita en los manuales, aunque no el único. El voleibol, el taekwondo y el ciclismo son otros deportes que también aparecen representados. En *Język hiszpański dla lektoratów* se inserta –como se detalla en el apartado anterior– el tema de la tauromaquia dentro de la lección dedicada al deporte. En el manual costarricense se cita el fútbol, la natación y el tenis como parte de ejemplos, sin ser significativos para este estudio.

#### 7.4.1.1. EL FÚTBOL

El fútbol es el deporte que se menciona con más detalle en los manuales analizados, desde la reflexión sobre el origen del término hasta las rivalidades existentes entre aficiones de diferentes equipos:

- a) La denominación fútbol o balompié: la cuestión de la doble nomenclatura fútbol o balompié iniciada en 1908 por Mariano de Cavia

se plantea en uno de los diálogos de *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 268):

- R. – ¿Por qué se dice fútbol, no hay nombre español para ese deporte?
- E. – Sí. En español es balompié, pero se usa más lo de fútbol.
- R. – ¿Qué partido vamos a ver?
- E. – Pues un partido internacional entre el equipo nacional de Polonia y el de España.

b) La popularidad del fútbol en los países hispanos: en *Bienvenidos* se afirma que “el fútbol es un deporte muy popular en todos los países hispanos (1997: 196)”. La misma idea se repite en *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 34) en la única referencia escrita al fútbol: “el fútbol es un deporte muy importante en los países hispanos”.

Esta idea de popularidad aparece reforzada en *Bienvenidos* (1997: 200-201) con una fotografía a doble página de un partido de fútbol en el Estadio Azteca de Ciudad de México donde añade: “el fútbol es muy popular en México y otros países hispanos” y “casi todas las ciudades grandes de España tienen un equipo de fútbol”. A la misma fotografía se superpone una bandera del Fútbol Club Barcelona y la fotografía del famoso futbolista mexicano Jorge Campos.





Figura 144. Bienvenidos (1997: 200-201). Estadio Azteca (México).

En *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 268) se describe el estadio de Chamartín y se predice que “estará atestado de gente porque ahora en España hay mucha afición por el fútbol”.

- c) Fútbol vs Béisbol: en *El Español B* (1989: 37) se hace referencia al gusto por el fútbol de los españoles, equiparándolo al gusto de los estadounidenses por el béisbol.

En *Bienvenidos* (1997: 196) se realiza una comparativa entre ambos deportes desde el inicio de la unidad dedicada a la práctica deportiva. Se explica además que en Cuba, en Puerto Rico, en la República Dominicana, en Venezuela, en Nicaragua, en México y en Panamá goza de popularidad el béisbol.

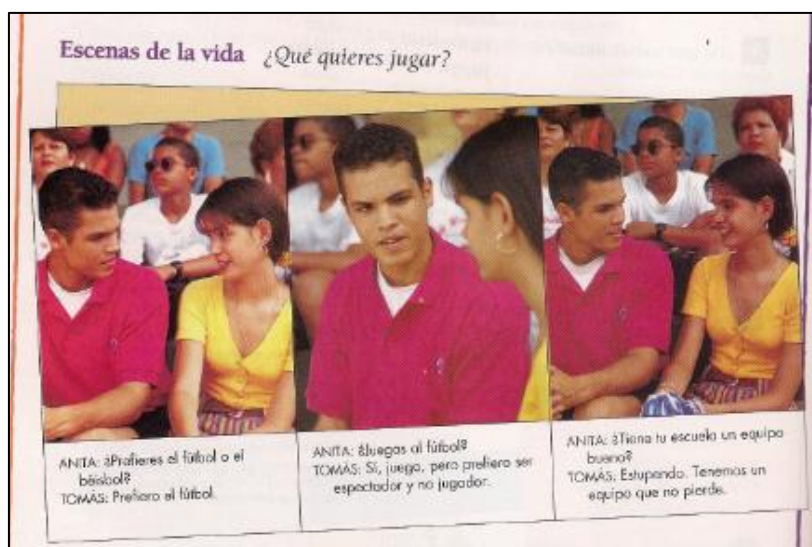


Figura 145. *Bienvenidos* (1997: 194)

Asimismo, aparecen fotografías de pitchers famosos de países hispanos como Fernando Valenzuela, Orlando Cepeda y Tony Pérez:

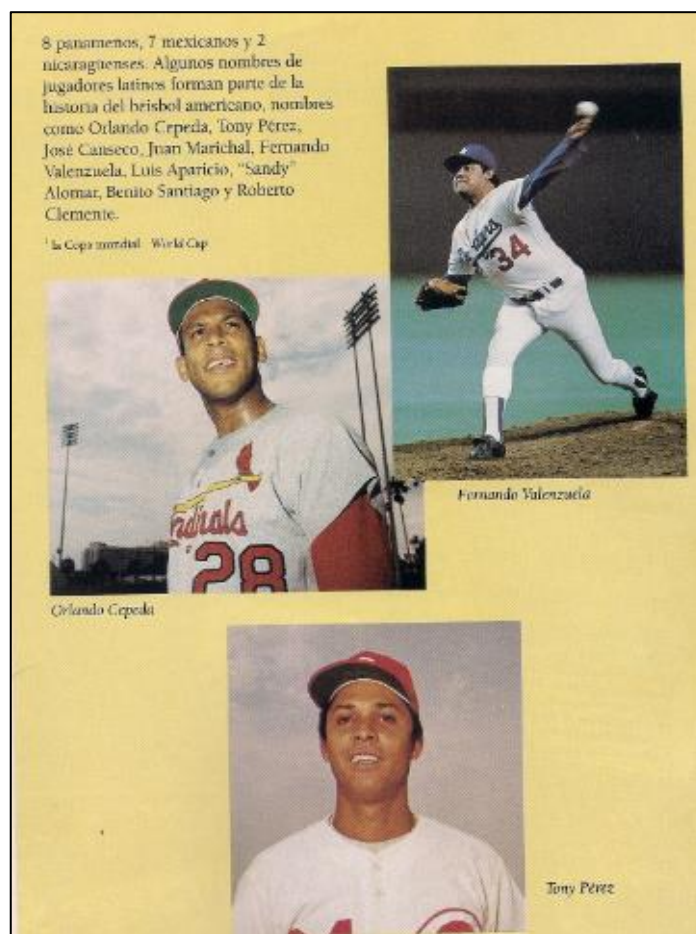


Figura 146. . *Bienvenidos* (1997: 199)



- d) Fútbol vs Fútbol americano: En una lectura en la que se narra un partido titulada “El Perú contra la Argentina” se señalan las diferencias entre el fútbol que se practica en los países hispanos y el fútbol americano:

**E**stamos en el estadio Nacional en Lima. ¡Qué emoción! El Perú juega contra la Argentina. Quedan<sup>1</sup> dos minutos en el segundo tiempo. El partido está empatado en cero. ¿Qué va a pasar?<sup>2</sup> Toral tiene el balón. Lanza el balón con el pie izquierdo. El balón vuela<sup>3</sup>. El portero quiere parar el balón. ¿Puede o no? No, no puede. El balón entra en la portería. Toral mete un gol y marca un tanto. En los últimos dos minutos del partido, el equipo de Toral gana. El Perú derrota<sup>4</sup> a la Argentina uno a cero. Los peruanos son triunfantes, victoriosos. Y Toral es su héroe.

Pero el fútbol que juegan en el Perú y en los otros<sup>5</sup> países de Latinoamérica y España no es el fútbol americano. El balón es redondo<sup>6</sup>, no ovalado, y los jugadores tienen que lanzar el balón con los pies o con la cabeza. No pueden tocar

el balón con las manos. El partido tiene dos tiempos, no cuatro. Sin embargo<sup>7</sup> hay algunas cosas que no son diferentes—el número de jugadores, por ejemplo. Hay once jugadores en cada equipo.

El fútbol es un deporte muy popular en todos los países hispanos. Pero el béisbol es popular en relativamente pocos países. ¿Dónde tiene o goza de popularidad el béisbol? En Cuba, en Puerto Rico, en la República Dominicana, en Venezuela, en Nicaragua, en México y en Panamá. Como el béisbol es un deporte norteamericano, la mayoría del vocabulario del béisbol es inglés—la base, el picher, el hit, el out.

<sup>1</sup> quedan	remain	<sup>3</sup> otros	other
<sup>2</sup> pasar	happen	<sup>6</sup> redondo	round
<sup>3</sup> vuela	flies	<sup>7</sup> sin embargo	nevertheless
<sup>4</sup> derrota	defeat		

Figura 147. *Bienvenidos* (1997: 196)

- e) Masculinidad en el fútbol: en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 267) se presenta el fútbol como una necesidad masculina, pues en palabras del personaje de los diálogos:

E. – Mire usted, el teatro, el cine, el museo, el arte, todo eso es muy interesante y me encanta, sobre todo viéndole en compañía de usted, pero soy hombre y quisiera ver también un encuentro de fútbol y claro está, estando en España, una corrida de toros.

Aunque esta idea de masculinidad se desmonta cuando la interlocutora femenina responde: “lo tenía a usted por más listo [...] a mí también me gusta

el fútbol”<sup>76</sup>. Es entonces cuando la pareja decide ir al Estadio de Chamartín a ver un partido. Llama la atención que ante una situación en la que el protagonista masculino pierde de vista a su acompañante femenina un espectador le dice: “a un partido de fútbol no se va con mujeres” (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 269).

En la unidad dedicada al deporte de *Bienvenidos* (1997: 254) la fotografía que da comienzo a la unidad es de una niña practicando fútbol, imagen que bien podría romper los esquemas que se tienen sobre este deporte, que como bien define Bromberger (2000: 254)<sup>77</sup> es uno de los “pocos elementos –cuando no el único– de una cultural mundial masculina”. En *El Español A* (1989: 123) es en cambio un niño el que recuerda que de pequeño por la tarde jugaba al fútbol con sus amigos.



Figura 148. *Bienvenidos* (1997: 179)

---

<sup>76</sup> *Ibídem*.

<sup>77</sup> Citado por Ortiz García (2004: 188).

- f) Equipos más representados: los equipos nacionales vienen representados en los manuales, como es el caso de las selecciones de Argentina y Perú en el manual estadounidense o la selección española en el polaco (1971: 181) que dice del equipo español “que es muy fuerte”.

En cuanto a clubes, aparecen de forma significativa los equipos españoles como el Real Madrid, Atlético de Madrid y el Fútbol Club Barcelona. Un equipo californiano y el Guadalajara mexicano aparecen mencionados en *Bienvenidos* (1997: 188) aunque de forma indirecta mencionados en la entrada de un partido de fútbol disputado en California.



Figura 149. *Bienvenidos* (1997: 194)

- g) El furor del clásico y del derbi: la realidad futbolística española se ve reflejada en algunos manuales del corpus. En *Vida y diálogos de España* (1968) se representa la rivalidad que puede existir entre seguidores del Atlético de Madrid y del Real Madrid a la hora incluso de comprar el periódico, cuando la propia vendedora simula no tener el Marca para no vendérselo a los hinchas del Real Madrid, ganadores del encuentro del día anterior contra el Atlético:

## A eso de las siete

Vivo con mi familia en un barrio de **trabajadores**. Es un barrio **obrero**, con casas en las que viven **gentes** que **trabajan** de verdad. Hombres y mujeres para quienes el día **comienza** antes de **salir** el sol.

Por la **mañanita**, a eso de las siete, la calle está ya llena de gente que toma **deprisa** el Metro o el autobús para **ir** al trabajo.

El **paseo** que baja en dirección al **mercado**, hace, donde se cruza con la calle, lo que se llama "Las Cuatro Esquinas".

Los **vendedores** **ponen** allí sus **puestos de venta**. Las **carnicerías**, **pescaderías** y **fruterías** **abren** sus **puertas** en **espera** de las señoras que van a **venir** para hacer la compra.

Frente a la puerta de la farmacia, Amparo, una señora mayor, vende **periódicos**. Es una **viejecita** simpática a quien gusta pasar el día hablando y haciendo gracias a los clientes.

Amparo : ¡Periódico!, ¡el **Marca**, el Ya, el ABC!

Enrique : Buenos días, señora Amparo.

Amparo : Buenos días tenga usted, señor Enrique.

Enrique : Deme « **Marca** ». Trae el **partido de fútbol** Real Madrid-Atlético.

Amparo : ¡**Huy!**, ¿« **El Marca** » hoy? No ha **salido** todavía.

Enrique : ¿Qué no ha **salido**?, ¿y ese paquete que tiene ahí debajo?

Amparo : (en voz baja) : ¡Ya lo ha visto! (subiendo la voz) ¡Que no quiero **vender** « **Marca** » hoy!

Enrique : ¿Cómo que no! ¡Vamos, señora Amparo! ¡Que soy del Real Madrid!

Amparo : ¡Que gracioso!, ¡que es del Real Madrid, dice!, ¡y yo del Atlético!!

Enrique : Bueno... ya sabe usted. El Real Madrid, es el Real Madrid.

Amparo : ¿Y qué **quiere decir** con eso?, ¿han visto ustedes? Y el Atlético es el Atlético.

¿Qué pasa?

Enrique : Bueno..., nada, nada.

Amparo : Tenga usted « **El Marca** ».

Enrique : Tenga usted, tres pesetas, y hasta la tarde.

Amparo : Adiós, señor Enrique. Hasta la tarde.

NOTA : El profesor deberá explicar la significación de : **trabajadores**, **comienza**, **salir**, la **mañanita**, **deprisa**, **ir**, **mercado**, los **vendedores**, **puestos de venta**, las **carnicerías**, **pescaderías**, **fruterías**, en **espera** de, la **compra**, **frente a**, una **viejecita**, **gracias**, los **clientes**, el **partido de fútbol**, Real-Madrid, Atlético, ¡**Huy!**, ha **salido**, en voz **baja**, **subiendo la voz**, **vender**, **quiere decir**.

Figura 150. *Vida y diálogos de España* (1968: 134)

En *El Español A, B* (1989: 33) se menciona al Real Madrid en un diálogo como ganador del campeonato. Esta imagen del Real Madrid como ganador se repite en otro texto que abre una unidad sobre la narración de un niño de su primera visita a un partido de fútbol entre el Atlético de Madrid y el Real Madrid que transcurre en el Santiago Bernabéu. Aunque acude acompañado de su amigo Roberto, al que regala su entrada, señala que “mientras duraba el partido



Roberto y yo éramos enemigos”. En este texto destaca la gran expectación que tuvo el partido, ya que había grandes colas para comprar los billetes y a la salida del partido tuvieron que esperar más de una hora para coger el autobús.

#### 7.4.1.1.1. COMPETICIONES

En *Bienvenidos* (1997: 198) se cuenta que el fútbol es muy importante en Latinoamérica y España y que la competencia entre países es muy fuerte, pues “todos los equipos quieren ganar la copa mundial”. Este texto viene acompañado de una imagen del mundial del 94 de Estados Unidos. Las olimpiadas se mencionan en *Język hiszpański dla lektoratów* pero tan solo para destacar los deportes en los que destacan los propios polacos.



Figura 151. *Bienvenidos* (1997: 198)

#### 7.4.1.1.2. LOS FUTBOLISTAS

En *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 39) aparecen mencionados varios futbolistas hispanos. Entre estas menciones hay una foto de Maradona en una actividad aunque la frase que debería aludir a la foto resulta confusa al mencionar al también argentino Redondo. Destaca la presencia de una imagen de Zinedine Zidane, francés de origen argelino que jugaba en el Real Madrid a fecha de la edición del manual:



Figura 152. Imagen de Zidane en *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 41)

#### 7.4.1.2. CICLISMO

La mención al ciclismo tan solo se realiza en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 272) cuando se comenta en un texto si piensan que un español podría ganar este año la “Vuelta ciclista a Francia”.

#### 7.4.1.3. BALONCESTO

El baloncesto tan solo aparece en un recorte de un titular sobre la derrota del Barcelona ante el Unicaja en *Bienvenidos* (1997: 200).

#### 7.4.1.4. VÓLEIBOL

En *Bienvenidos* (1997: 185) aparece una fotografía de un equipo de chicas que no tan solo podemos situar dentro de un contexto de habla hispana gracias a la indicación de “no fumar” en español que aparece grabada en las paredes.



Figura 153. *Bienvenidos* (1997: 195)

#### 7.4.1.5. TAEKWONDO

Una de las unidades de *El Español A, B* (1989: 38-39) está dedicada al Taekwondo, del que afirma que es de origen coreano y que hoy en día a todos los españoles les gusta muchísimo, y en casi todas las ciudades de España hay gimnasios para practicar este deporte.

#### 7.4.1.6. DEPORTES PARALÍMPICOS

Es destacable la aparición de la práctica de deportes paralímpicos en el manual estadounidense, deportes que suelen quedar en el olvido. Una foto de unos chicos jugando al baloncesto es la imagen del deporte paralímpico que aparece en el manual. Sin embargo, no se ubica la misma ni se describe:



Figura 154. *Bienvenidos* (1997:188)

#### 7.4.1.7. LOS MEDIOS DEPORTIVOS

El gusto por la lectura de la prensa deportiva en España queda reflejado en el diálogo de Jaime, en *El Español A* (1989: 38) cuando el protagonista afirma: “yo soy aficionado al fútbol, pero como me gustan mucho los deportes, siempre leo un periódico deportivo”. En *Bienvenidos* se aprecia una portada de la ya desaparecida revista española *Don Balón* donde aparecen las fotografías de futbolistas famosos de aquel entonces como Redondo, Moacir, Mijatovic, Simeone, Manjarín, Dubotsky, Romario y Salenko. Otros recortes de noticias de prensa deportiva sobre este deporte son recogidos en este manual pero sin alusiones al nombre del medio de procedencia. Asimismo, como se ha señalado en el epígrafe anterior, en *Vida y diálogos de España* se menciona el diario *Marca*.



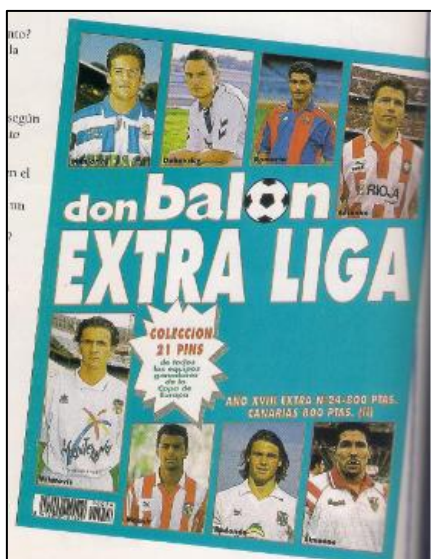


Figura 155. *Bienvenidos* (1997: 182)

El artículo anteriormente mencionado de la pérdida de la imbatibilidad del Barcelona ante el Unicaja de Baloncesto aparece en un recorte de la sección deportiva del diario *ABC España*.

#### 7.4.2. EL MUNDO HISPANO COMO DESTINO TURÍSTICO

Durante el análisis del corpus se ha apreciado que en los manuales que conforman el mismo se pudiera llevar a cabo en cierto sentido la promoción turística de algunos países del mundo hispano. La mención al buen clima y a las diferentes ofertas turísticas presentadas en los textos y las fotografías contribuyen a que el estudiante conforme un imaginario sobre estos países: el sol, las playas paradisíacas y la rica oferta gastronómica son motivos para que el lector quiera acercarse o visitar los países que se mencionan. Aunque no siempre la oferta de sol y playa es la que se presenta como más atractiva para el estudiante extranjero, que a veces prefiere la aventura de explorar los países de Latinoamérica u otros desafíos como el Camino de Santiago o el tren de las nubes de Argentina.



Figura 156. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 154)

#### 7.4.2.1. ORÍGENES DEL TURISMO EN ESPAÑA

Es interesante cómo en un texto de *Continentes Terminales* (2005: 78) se narra la impresión de un niño de quince años con la llegada de los primeros turistas a un pueblo de Madrid en los años 50, valiéndose para ello de un artículo de *El Semanal*: “la primera vez que vi un turista podía yo tener cosa de 14 o 15, a finales de la década de los años 50”. La sorpresa que causa esta visita se refleja

en los comentarios de los vecinos del pueblo sobre tal acontecimiento (ibídem 2005:78):

«Deben de ser extranjeros», comentó alguien cuando un hombre armado con una cámara de fotos y una mujer de larga melena rubia bajaron del automóvil y comenzaron a caminar hacia el centro de la explanada.

Se compara asimismo el aspecto de aquellos extranjeros con la de los habitantes del pueblo, destacando las diferencias en las formas de vestir:

Nadie de cuantos nos congregábamos en los soportales había dejado de interesarse por la escena, tan extraordinaria en aquellos días. Los hombres de aquel pueblo gastaban pantalones de pana oscura, camisas blancas abrochadas hasta el último botón y boina negra.

*Continentes Terminales* (2005: 78)

En este texto también subyace la idea de que en la España de aquella época la mujer que llevaba pantalones era considerada una “marimacho” y el hombre sin boina y calzón corto resultaba sospechoso:

Las mujeres usaban vestidos de una pieza, por lo general negros, y un ocasional pañolón sujetando sus cabellos. Eso de ver una mujer con pantalones les hacía a *marimacho* [sic], mientras que un hombre sin boina y calzón corto era cuanto menos sospechoso. *Continentes Terminales* (2005:78).

Aunque lo que más causa sensación entre los habitantes del pueblo es que los turistas –reiteran que son turistas y no extranjeros– tomen fotos de una burra y no de la catedral (*Continentes Terminales* 2005:78):

«Es la primera vez que le hacen una foto a la burra», dijo un paisano, «Mi *Mariposa* no se ha visto en otra». «Los extranjeros, ya se sabe», añadió un viejo, «son muy raros». Y un tercer vecino, que alardeaba de conocer mundo, concluyó satisfecho y terminante: «No son extranjeros, son turistas».

#### 7.4.2.2. SOL Y PLAYA

España es líder en turismo de sol y playa (Noya, 2002) y así se ve reflejada en los manuales analizados. En su mayoría tienden a apreciar el buen clima del

país, ofrecen folletos turísticos que dan pie al alumno a hablar del tiempo o de sus vacaciones. El clima de España es el mejor según las descripciones de los textos de *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 167), que considera como preferencias vacacionales Italia, Grecia, España o los países de América Latina. De hecho en uno de los diálogos del libro uno de los personajes acaba de regresar de España todo quemado por el sol lo que potencia aún más la imagen visual de este estereotipo del sol y playa:

A- Acabo de volver de España, donde he pasado unas vacaciones magníficas.

B- Se lo ve en la cara, está usted todo quemado del sol. (1971: 167)

El sol del mediodía en España es también mencionado en *Język hiszpański dla lektoratów* en un texto dedicado a los turistas ingleses. El buen tiempo posibilita que la gente se lance a la calle y las playas se llenen (ibídem 1971: 132) aunque a veces el calor pueda resultar sofocante (ibídem 1971: 244-245). En otro de los diálogos se dice:

R. – Sería bueno quizás ir a una playa, a Santander, por ejemplo.

E. – Es verdad. No podrás tomar baños de mar, pero podrás tomar baños de sol y, además, podremos alquilar una lancha y hacer excursiones por el mar, cuando esté en calma.

R. – Quizás fuera mejor ir a un lugar más tranquilo, en el interior y no muy lejos de Madrid.

E. – Un sitio de verano próximo a Madrid es el Escorial, pero allí habrá muchísimos turistas.

(Perlin 1971: 288)

Sin duda este texto es bastante notorio teniendo en cuenta que refleja el turismo polaco en España de finales de los sesenta. Ya por aquel entonces España era conocida como lugar de turismo y veraneo al igual que la España de hoy, cuarenta años más tarde.

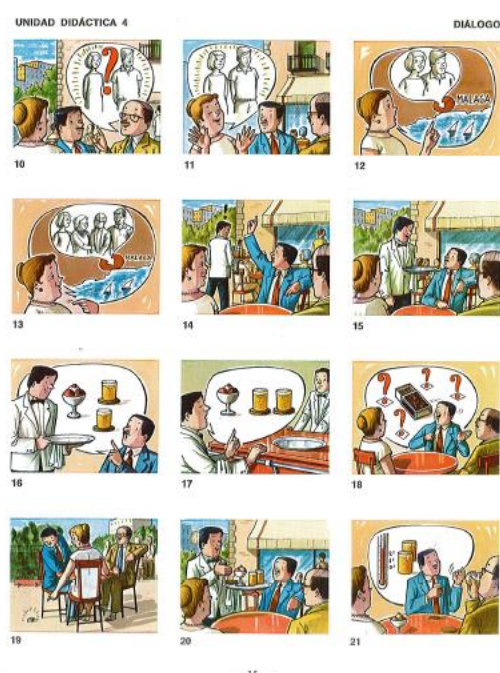


Figura 157a . *Vida y diálogos de España. Libro de imágenes* (1968 : 14-15)

En *Vida y diálogos de España* la costa mediterránea aparece representada mediante Málaga y Alicante. El calor malagueño se cita mediante la expresión “estar asados” (1968: 72). Los comienzos del turismo en Alicante se deducen en una carta remitida por un camarero de un hotel, que afirma que es afortunado por tener que trabajar poco y poder disfrutar del sol (1968: 175).

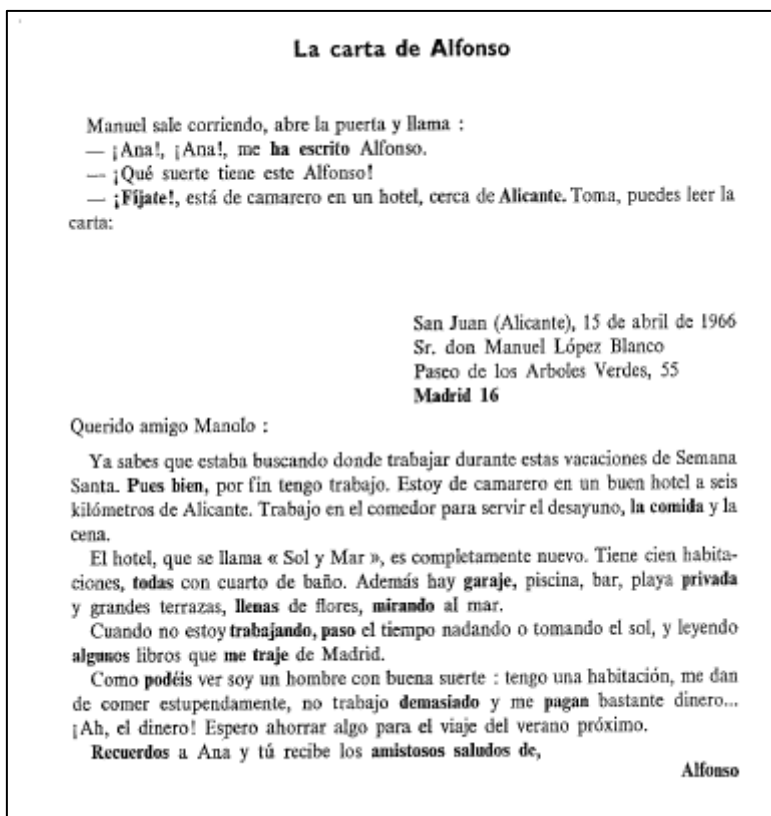


Figura 157b. *Vida y diálogos de España* (1968: 175).

La foto de portada de *Contentes Terminales* está constituida por una foto del Puerto de Málaga visto desde Gibralfaro, muestra del paisaje emblemático de la Costa del Sol con el mar Mediterráneo al fondo y el sol reflejado en sus aguas. La playa aparece entre las primeras ilustraciones de *Contacto* (2006: VIII) y una de las primeras fotografías de *Bienvenidos* corresponde a una playa de la Costa Brava en Lloret del Mar (España).

En el manual costarricense aparecen dos fotografías de las playas del país (2009: 143). En un diálogo sobre planes vacacionales un interlocutor manifiesta su preferencia por la playa de Bocas del Toro (Panamá) en lugar de la playa de San Andrés debido a la afluencia de gente en la segunda (2009: 83).





Figura 158. *Nuevo Mundo. Español segunda lengua 1* (2009: 143)

En *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 142) se menciona Andalucía como destino turístico en un texto titulado “*Por Andalucía...*” que se ilustra con un mapa de la comunidad autónoma y una fotografía del pueblo típico de calles blancas.



Figura 159. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 142)

En *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 146-147) se mencionan además México y República Dominicana como destinos turísticos, que aparecen representados mediante fotografías y textos de Cancún-Rivera Maya y Punta Cana. La información turística aparece ilustrada mediante ilustraciones de

playas así como de información útil de cada país como la documentación necesaria para el turista, el clima, el idioma, la moneda, la gastronomía, las compras así como la indumentaria necesaria. En el texto sobre Cancún-Riviera Maya se dice:

Se extiende desde Cancún hasta el centro arqueológico de Tulum. Constituye el nuevo centro de desarrollo turístico del Yucatán, con 120 km. de extensión costera, exuberantes selvas y sitios arqueológicos que preservan la magia milenaria de una de las más antiguas civilizaciones. Sumado a esto se encuentra la riqueza del Caribe Mexicano, con el segundo arrecife más grande del planeta y ríos subterráneos que unen y entrelazan míticos cenotes y majestuosas cavernas.

Punta Cana aparece descrita así:

El área de Punta Cana en el extremo oriental del país, a 200 kilómetros de la capital y en la provincia de Higüey, se ha convertido en el principal destino turístico del país. Lo que hasta hace unos años era una provincia dedicada a la agricultura y casi deshabitada, hoy es una sucesión de playas idílicas con plantaciones de cocoteros asomándose al mar.

*Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 147)





Figura 160. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 146)

La lección 3 de *Paso a paso* (1993: 22) se titula “Escritores de vacaciones” y bajo ese título aparece un texto en el que se cuenta cómo pasan tres escritores españoles sus vacaciones: Buero Vallejo, que sale un poco, toma el sol y oye música, Miguel Delibes, que prefiere pasar sus vacaciones en un pueblo de Burgos, y el gallego Torrente Ballester que veranea en Bayona, una playa de Galicia. Este texto viene acompañado de una imagen de una playa de Galicia.

#### 7.4.2.3. EL CARTEL TURÍSTICO

El empleo del cartel turístico en algunos manuales es bastante significativo. En *Continentes* (2005: 50, 53, 64) se aprecian carteles de promoción turística de comunidades como Asturias o Catalunya a la que se añade el lema

“Y tú, ¿cómo te imaginas tus vacaciones?” (2005: 54) que da lugar a una serie de actividades sobre las características de los textos publicitarios.



Figura 161. Cartel turístico de Asturias en *Continentes Terminales* (2005: 65-65)



Figura 162. Cartel turístico de Cataluña en *Continents Terminales* (Capdevila 2005: 54-55)

Las postales tradicionales de diversas ciudades españolas como Granada, Barcelona, Valencia, Segovia, Sevilla y Madrid aparecen en las primeras páginas de *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 13). En la postal de Valencia puede leerse: “Valencia, ciudad maravillosa, todo bien, saludos”. La postal de Segovia posee un mensaje parecido. A estas acompañan otras postales en páginas sucesivas del manual en las que aparecen la Gran Vía madrileña (2006: 22), la Plaza de España de Madrid (2006: 171) y la Alhambra (2006: 142).





Figura 163. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 13)

En *El Español A* aparecen a modo de introducción en las primeras páginas del manual postales de la Alhambra, Madrid y León:

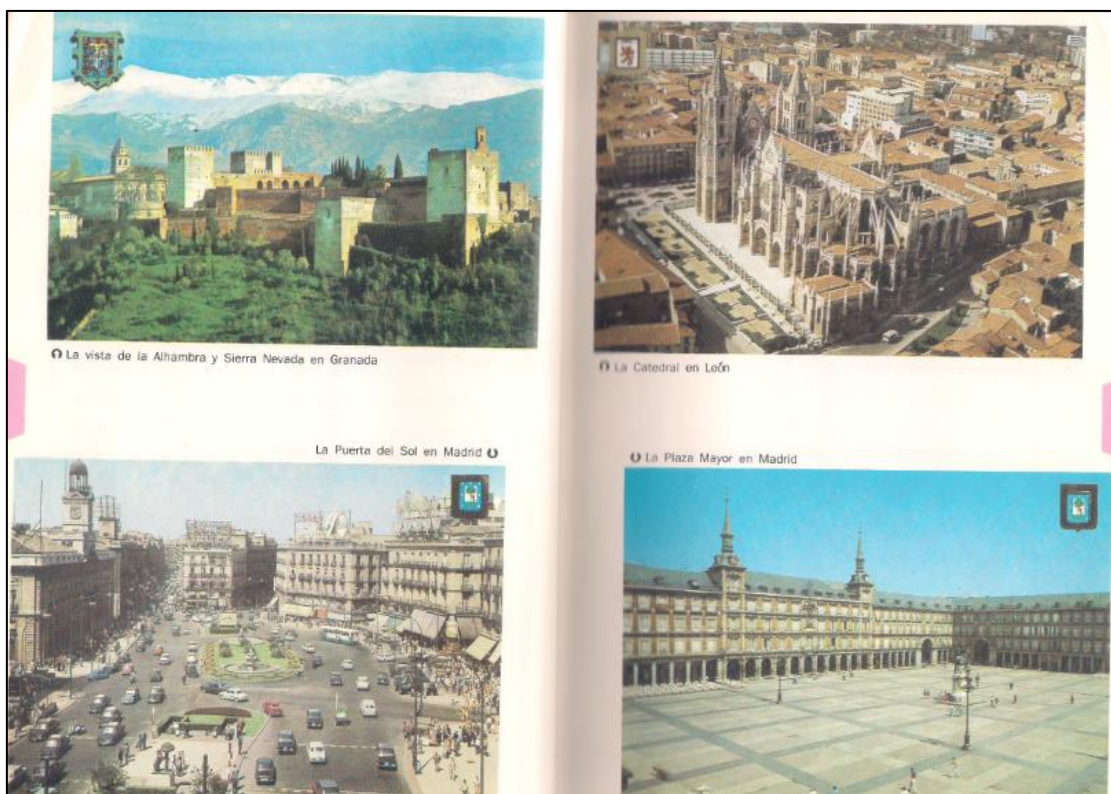


Figura 164. *El Español A* (1989)

En la sección B se aprecian postales de la Costa del Sol, la Plaza del Descubrimiento de América, la Plaza de Toros de Madrid y la Sagrada Familia de Barcelona.

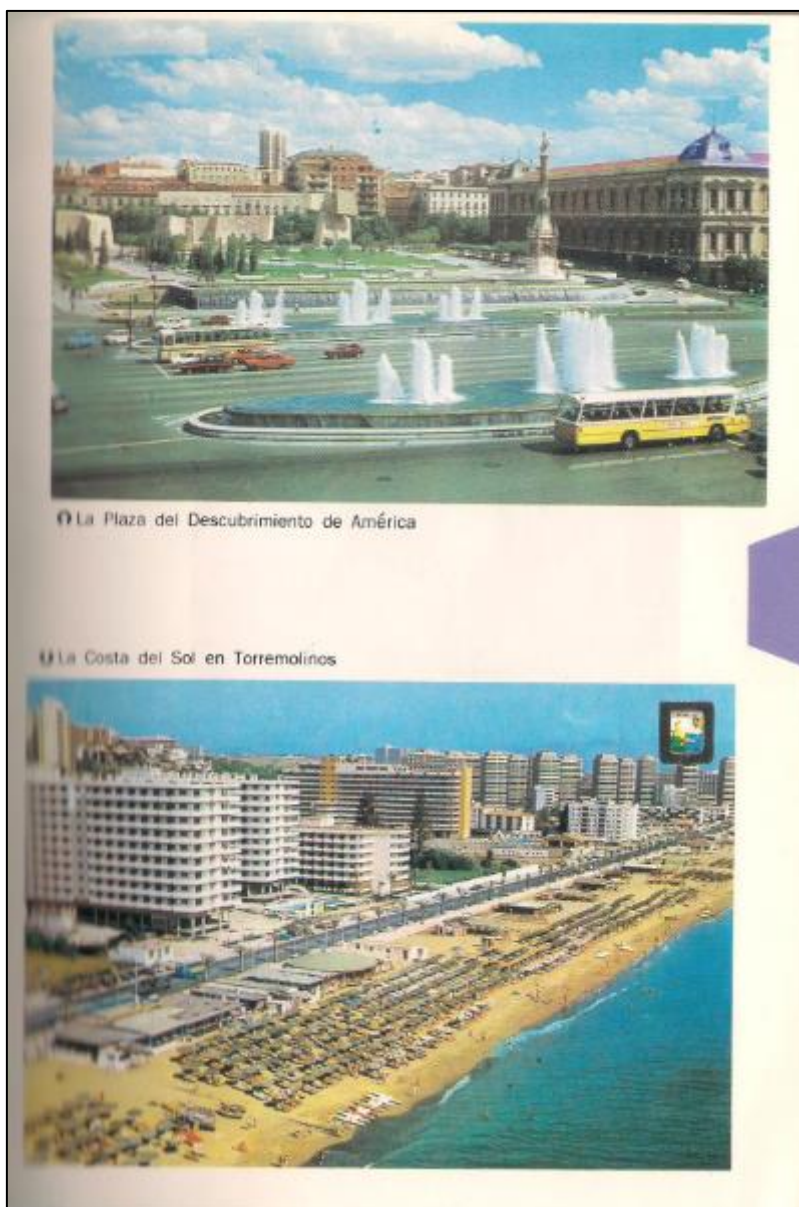


Figura 165. Postales de España en las páginas introductorias de *El Español B* (1989)

#### 7.4.2.4. TURISMO CULTURAL

El uso de las postales y de otros textos en *Un mundo por descubrir 2AS* demuestra que no todo el turismo en los países de este estudio se corresponde con el turismo de sol y playa, sino que también destacan los monumentos y opciones culturales de las ciudades del mundo hispano, como es el caso de La Giralda de Sevilla, el Palacio de La Moneda de Santiago de Chile o las ruinas

mayas de Méico. Asimismo, la agenda de actividades culturales de la ciudad de Madrid aparece en el manual (íbidem 2006: 60).

#### 7.4.2.5. NATURALEZA, TURISMO Y PAISAJES

En *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 114) aparecen una serie de textos acompañados por fotografías donde se describe el Machu Picchu, el desierto de Atacama y La Pampa y a partir de estos la imagen que se extrae de Hispanoamérica es la imagen relacionada con su naturaleza y sus playas.

En contraste con esta imagen hispanoamericana, se aprecia la del boom inmobiliario de los últimos cuarenta años de España, que ha transformado completamente el paisaje y ha supuesto la evolución y el cambio de muchas ciudades. Esto se aprecia en *Contacto* (2006: 164), donde a partir de dos fotografías, una reciente y otra antigua, el estudiante debe señalar las diferencias que ha supuesto el paso del tiempo en el paisaje español.



**3- Lee esta publicidad :**




**Conozca nuestros mares a fondo nuestros**  
 El atlántico, el Mediterráneo o el Cantábrico, tres mares distintos le esperan en España.  
 ¿Hay algún país que pueda decir lo mismo?  
 Conozca los tres mares con la tarjeta turística de Renfe.

**Viaje por todo lo alto**  
 Conozca las montañas de España, viajando por todo lo alto. En tren.  
 Conozca pueblos perdidos. Único por su clima y por la fuerza de sus tradiciones conozca su variedad de gastronomía

**Persiga la línea del horizonte**  
 Llegue hasta donde sus ojos alcancen  
 Siga el rastro del Quijote por las llanuras de la meseta española.  
 Siga el rastro del Sol en Horizonte con la -Tarjeta Turística RENFE

**Viaje por todo el sol**  
 Viaje por el sol de toda España libremente  
 Con la Tarjeta Turística de RENFE dispone de 8 a 22 días  
 Para viajar sin límite de kilómetros  
 Recorra montañas, mares, llanuras.  
 Siempre con el sol de España, Y siempre con mejor precio

Figura 166. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 161)

#### 7.4.2.6. EL CAMINO DE SANTIAGO

*Contacto* (2006) es el único manual donde aparece un texto sobre el camino de Santiago, que ocupa toda una página en la sección *Nuestro Mundo* de la Unidad 12. El texto aporta información muy destallada sobre este itinerario de interés turístico donde se explica su historia y se cuenta que hoy en día, al margen de las motivaciones religiosas, el camino de Santiago puede realizarse por movivos turísticos (2006: 205).



## El camino de Santiago

Si quieres saber algo más sobre la historia, las tradiciones y los monumentos artísticos del Camino de Santiago, puedes tomar como punto de partida el sitio [www.jacobeo.es](http://www.jacobeo.es).



Habla ya de este itinerario un peregrino francés del siglo XII, el monje Aymeric Picaud, quien en el *Codex Calistinus* describe la ruta francesa y da multitud de consejos para recorrerla. Es, sin duda alguna, la primera guía turística de la humanidad.

Cuenta la tradición, aunque históricamente es muy poco probable que así ocurriera, que a la muerte de Santiago dos de sus discípulos llevaron su cuerpo desde Jerusalén hasta Galicia, en cuyas tierras había predicado la doctrina cristiana. A principios del siglo IX fue descubierto el sepulcro del apóstol, revelado por un fuerte resplandor misterioso, semejante a una lluvia de estrellas que iluminaba el lugar. De este suceso toma el nombre Compostela, que significa 'campo de estrellas'. Aquí se edificará la Catedral de Santiago, que muy pronto se convertirá en meta de peregrinación para toda la cristiandad.

A partir del siglo XI las peregrinaciones cobraron especial relevancia. Fue en esta época cuando se trazó la red de caminos que, desde Escandinavia y desde los países eslavos, conduce a través de toda Europa hasta la tumba del apóstol. De todos los caminos que llevan a Santiago, el "Camino Francés" es el más conocido, el considerado la ruta jacobea por excelencia y, lógicamente, el más transitado por los peregrinos. Entra en España por Roncesvalles y, tras cruzar las tierras de Navarra, La Rioja y Castilla y León, llega a Galicia, la parte más occidental del mundo conocido.

El Camino fue dotado de la infraestructura necesaria para la atención de los peregrinos: se fundaron hospederías, se crearon hospitales y cementerios, se levantaron puentes, se construyeron iglesias, se instalaron monasterios y abadías y, lo más importante de todo, se fundaron infinidad de núcleos de población en torno a la ruta. El Camino fue crisol de culturas y transmisor de corrientes e ideas por todo el continente, en-

cuentro de pueblos y lenguas y eje vertebrador de la primera conciencia común de Europa.

Actualmente, al margen de las motivaciones religiosas que le dieron vida, el interés del Camino se centra principalmente en sus aspectos artísticos y turísticos. El Consejo de Europa ha definido el Camino de Santiago como Primer Itinerario Cultural Europeo, y la Unesco ha proclamado a la ciudad de Santiago de Compostela Patrimonio Cultural de la Humanidad.



A. Peregrinos acorralados por cruceiros en el pueblo de Roncesvalles. La ciudad se encuentra en la ruta que los peregrinos siguen desde la Edad Media para ir del suroeste de Francia a Santiago.

Figura 167. *Contacto* (2006: 205)

En *Destino Erasmus* (2008: 144) una foto de peregrinos ante la catedral de Santiago complementa un texto sobre Santiago de Compostela:



Figura 168. *Destino Erasmus 2* (2008: 144)

#### 7.4.2.7. EL TREN DE LAS NUBES

El famoso recorrido del tren de las nubes aparece en *Continentes Terminales* mediante la misma fotografía inserta en dos contextos diferentes: el primero de ellos en el comienzo de la sección denominada América (2005: 120) y en el segundo acompaña el texto de Arreola El Guardagujas “Crítica de las sociedades industrializadas y sus gobiernos”<sup>78</sup> (2005: 170). La falta de relación entre contenido del texto y la fotografía puede crear confusión en el lector ya que podría relacionar equívocamente el tren de las nubes con la peligrosidad, fallecimientos, descontrol por parte de los maquinistas y autoridades que se narran en el texto sin que guarden relación alguna con la imagen.

<sup>78</sup> Fuente: [http://faculty.washington.edu/petersen/303/booklet03/Giovanni\\_Arreola\\_ess.htm](http://faculty.washington.edu/petersen/303/booklet03/Giovanni_Arreola_ess.htm)



Figura 169. *Continentes Terminales* (2005: 170)

#### 7.4.2.8. DEL TURISMO AL TURISTA: EL TURISTA ESPAÑOL

En *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 403) se realiza una comparativa entre turistas por nacionalidades: inglés, alemán, yanqui (denomina directamente así al estadounidense) y español, quedando este último en desventaja. Según el texto, parece que el turista español solo sale de España por motivos de salud y sin intereses culturales:

Al revés del inglés el español es el turista que tiene menos capacidad admirativa para las catedrales góticas y para las ruinas. Es también el turista que compra menos postales y es el que posee menos dinero de todos. [...] Realmente el español no tiene naturaleza de turista. (1971: 408)

## 7.5. ÁMBITO LITERARIO Y ARTÍSTICO

### 7.5.1. LA LITERATURA

La literatura española e hispanoamericana sirve en numerosas actividades de comprensión escrita y su uso suele disminuir progresivamente en relación a la modernidad del manual. Normalmente los manuales que datan de fechas más antiguas prefieren el uso del texto literario como base de sus lecciones o actividades. Esto disminuye considerablemente cuando el manual es más reciente. No obstante, el texto literario sigue adquiriendo importancia en el manual de moderna edición y son claves las figuras relevantes del ámbito literario del mundo hispano que se mencionan, desde Cervantes a Isabel Allende.









1
Hechos

**1. EL ESPAÑOL DE LA HISTORIA**

**A.** Recientemente una cadena de televisión española ha realizado una encuesta para saber quién es el personaje más relevante de la historia de España: el español de la historia. Estos han sido los diez personajes más votados. ¿Los conoces? Piensa en otros personajes españoles importantes para ti. Coméntalo con tus compañeros.

1. Juan Carlos I 2. Miguel de Cervantes 3. Cristóbal Colón 4. Sofía de Grecia 5. Adolfo Suárez	6. Ramón y Cajal 7. Felipe de Borbón 8. Pablo Picasso 9. Teresa de Jesús 10. Felipe González
--	--

**B.** Relaciona las siguientes acciones con los personajes anteriores.

<input type="checkbox"/> Escribió muchas obras; entre ellas, <i>El Quijote</i> . <input type="checkbox"/> Fue el primer presidente de gobierno tras la Dictadura. <input type="checkbox"/> Fue una de las primeras escritoras en lengua española. <input type="checkbox"/> Ganó el premio Nobel de Medicina. <input type="checkbox"/> Ha recibido doctorados honoris causa en universidades europeas y estadounidenses. <input type="checkbox"/> Ha sido presidente del gobierno en cuatro ocasiones.	<input type="checkbox"/> Ha tenido tres hijos con el Rey de España. <input type="checkbox"/> Murió en 1506 en Valladolid, tras haber realizado muchos viajes. <input type="checkbox"/> Nació en España, pero vivió gran parte de su vida en Francia. <input type="checkbox"/> Se casó con una periodista, con la que ha tenido dos hijas.
--	--

Figura 170. *Destino Erasmus* (2008: 16)

Es notoria la mención a la figura del Quijote y Cervantes en todos los manuales, sobre todo a la estatua madrileña de la Plaza de España que también analiza en el epígrafe dedicado a Madrid y el urbanismo. La cita al autor y a su obra es más frecuente que el empleo de sus textos probablemente por la complejidad que estos entrañan. Sin embargo, en *Continentes* se utiliza un fragmento de “Rinconete y Cortadillo” para acercar la novela picaresca y la lectura de los clásicos al estudiante. En *Destino Erasmus* (2008: 16) Miguel de

Cervantes aparece en el listado de candidatos a español de la historia y del escritor se dice que “escribió muchas obras, entre ellas El Quijote”.



Figura 171. *Continentes Terminales* (2005: 120-121)

En *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 139) se dedica un apartado a la figura de Miguel de Cervantes. El escritor se describe como la máxima figura de la literatura española, universalmente conocido por haber escrito el Quijote, primera novela moderna para muchos críticos y una de las mejores obras de la literatura universal. En el texto se añade el hecho de que estuvo cautivo en Argel durante cinco años, probablemente por la propia procedencia del manual. Relaciona la figura cervantina con el día del libro, lo que da pie a citar otros autores como el Inca Garcilaso, fallecido el mismo 23 de abril.

Cervantes no es el único autor que aparece en los manuales del corpus. La literatura ocupa un lugar especial, sobre todo en *Continentes Terminales*, *Paso a Paso* y *Język hiszpański dla lektoratów*.

#### 7.5.1.1. LA LITERATURA EN *VIDA Y DIÁLOGOS DE ESPAÑA*

Al igual que ocurre en *Un mundo por descubrir 2AS*, en *Vida y diálogos de España* (1968) aparecen una serie de textos literarios al final, solo de autores españoles: comienza con el poema *El río va a su negocio* de Pedro Salinas y le sigue el texto *Trajes en serie* de Julio Camba, el poema *La Playa* de Manuel Altolaguirre, fragmentos de *El cabeza de familia* de Camilo José Cela, *La llegada de la primavera* de Sebastián Juan Arbó, el poema *Barrio de Marineros* de José María Pemán, un fragmento de *El Jarama* de Sánchez Ferlosio, las canciones IV y V de Rafael Alberti, el poema *La primavera besaba* de Antonio Machado, los poemas *El extranjero* y *Los tres noes*, el poema de Rafael Alberti y *La guitarra* de Federico García Lorca.

#### 7.5.1.2. LITERATURA EN *JĘZYK HISZPAŃSKI DLA LEKTORATÓW*

En *Język hiszpański dla lektoratów* aparecen numerosas referencias a la literatura hispana. En las primeras unidades aparecen contextualizadas en las historias narradas en los textos y diálogos del manual. En el texto de la lección 19, titulado *La recitación de Conchita* la hija del maestro Portela recita un poema de José Martí, al que se define como el gran poeta cubano (1971: 96):



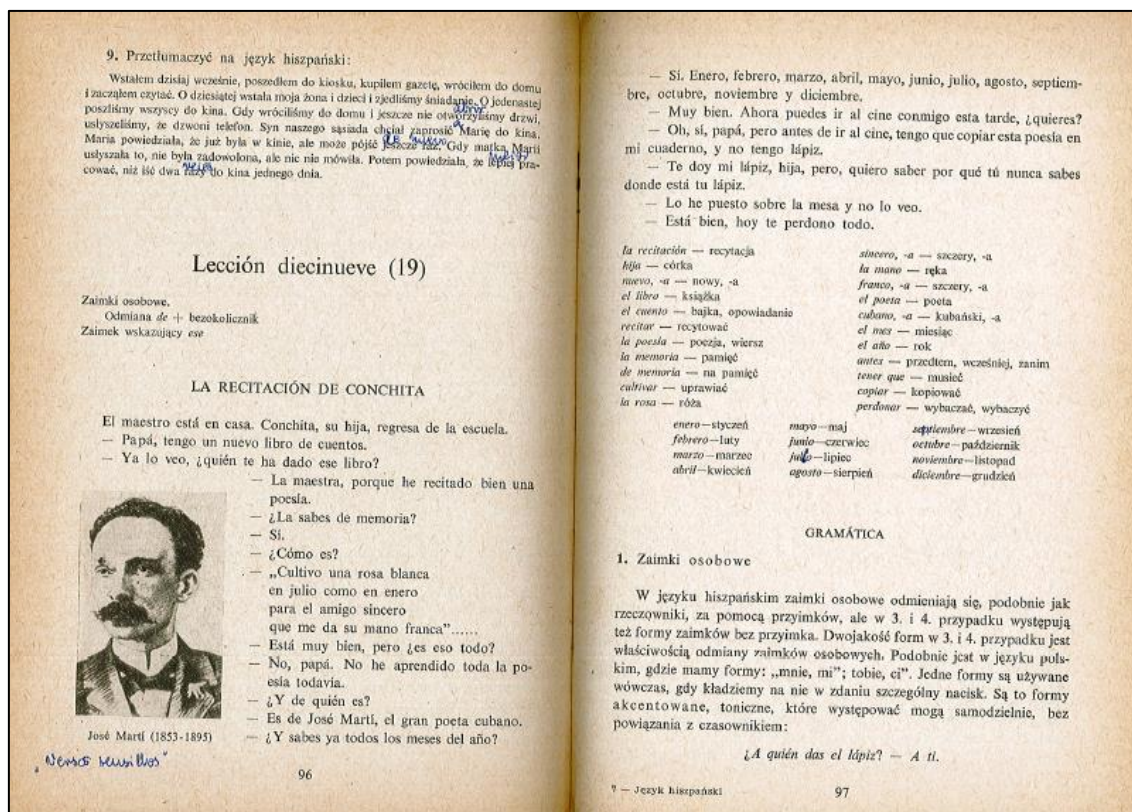


Figura 172. *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 96-97)

En el texto de la lección veinte la niña olvida un poema del escritor cubano (Perlin 1971: 101); en la lección veintitrés recita el poema *Recuerdo infantil* de Antonio Machado (Perlin 1971: 115).

En el manual de Perlin se concede especial importancia a la obra *Adiós Cordera* de Leopoldo Alas Clarín, que ocupa cuatro lecciones: la lección veinticinco lleva por título el nombre de la obra y en el texto que da comienzo a la unidad el maestro regala un libro del autor, que enseguida comienza a leer y afirma que le gusta mucho “el cuento sobre la vida de un campesino pobre de España y de sus hijos Pinín y Rosa”(Perlin 1971: 122); las lecciones veintiséis y veintisiete son una continuación del cuento de Clarín y en la veintiocho la niña le dice a su padre que le ha gustado mucho el libro, sobre todo el relato ¡*Adiós, cordera!*



La adaptación de *El tigre de los llanos* del argentino Domingo F. Sarmiento ocupa la lección treinta y una, treinta y dos y treinta y tres. La de *Elizabide el vagabundo* de Pío Baroja ocupa las lecciones treinta y siete, treinta y ocho, treinta y nueve y cuarenta.

El texto de la lección cuarenta y cinco es un fragmento del cuento *La primera conquista* de Felipe Trigo donde se menciona la visita al teatro para ver *Don Juan Tenorio* (Perlin 1971: 207). La lección cuarenta y siete recibe el título de la poesía de María Elena Walsh *El Reino del revés*, que comienza con un diálogo al que sigue el poema de la autora argentina:

-¿Qué es ese libro con un dibujo al revés?  
Este libro, me lo mandaron mis amigos de Argentina, rogándome se lo entregara a Conchita. Se titula: “El Reino del Revés” y es de verdad muy bueno, ya que tiene unos fragmentos muy divertidos.  
*Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 217)

En la lección cincuenta y cuatro se habla del estreno de *Don Juan Tenorio*. En este diálogo la interlocutora se sorprende de que su compañero no conozca el autor de la obra:

E.- Bueno, pero ¿de quién es dicha obra?  
R. - ¡Cómo! ¿No lo sabe? De Zorrilla. Aquí hasta un niño lo sabe.  
*Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 254).

El texto empleado en la lección setenta y cuatro pertenece al cuento *El voto* de Emilia Pardo Bazán; el texto de la lección setenta y seis es una adaptación de un fragmento de un cuento atribuido al chileno Manuel J. Ortiz; los textos de la lección setenta y siete pertenecen a *Playas, ciudades y montañas* de Julio Camba; el texto de la lección setenta y ocho es una adaptación del relato *No fumadores* de Jacinto Benavente; la lecciones setenta y nueve y ochenta recoge una adaptación del relato *El crimen de la calle perseguida* de Armando Palacio Valdés; la lección ochenta y uno está encabezada por un fragmento adaptado

de un relato del escritor mexicano Fernando Benítez; en la lección ochenta y dos el fragmento adaptado es un cuento del mexicano Vicente Riva de Palacio titulado *Las mulas de su excelencia*; la lección ochenta y tres la encabeza la adaptación del cuento *Una fábula de Pelayo González* del cubano A. Hernández Catá; el texto con el que comienza la lección ochenta y cuatro pertenece al paraguayo Rafael Barrett; el texto de la lección ochenta y cinco es un cuento de Juan Valera; la lección ochenta y seis está constituida por un fragmento de un texto de Jacinto Octavio Picón y la ochenta y ocho es un fragmento de *Las tribulaciones de Susín* de Miguel de Unamuno.

#### 7.5.1.3. LA LITERATURA EN PASO A PASO

Podría decirse que el manual alemán es el más literario de todos los manuales, pues la mayoría de sus textos guardan relación con la literatura u otra manifestación artística. A pesar de ser un manual de nivel inicial veinte de sus treinta unidades se basan en escritos literarios: la unidad siete titulada “Dos cartas” recoge dos cartas de Lorca a Jorge Zalamea; la unidad ocho comienza con un fragmento de *Doña Inés* de Azorín; la nueve con el cuento *Historia verídica* de Cortázar; en la diez aparece un fragmento del poema *Balada de la bicicleta con alas* de Rafael Alberti; en la once el poema que encabeza la unidad es *Por fin tengo un amigo* de Gabriel Celaya; la unidad trece, titulada *Arlequín y Colombina* comienza con un fragmento de *Los pretendientes de Colombina* de Pío Baroja; en la catorce el fragmento pertenece al diario de Frida Kahlo; la quince reúne dos fragmentos de *Judíos, moros y cristianos* y *Ávila* del escritor español Camilo José Cela; las lecciones dieciséis y diecisiete comienzan con dos fragmentos de *La caza del avión* de Álvaro de Laiglesia; la dieciocho, titulada *El premio Nobel*, es un fragmento de las Memorias de Pablo Neruda en *Confieso que he vivido*; la lección diecinueve, la dedica a Muñoz Molina y la veinte es un fragmento de un cuento de Borges; dos poemas de Gloria Fuertes abren la lección veintiuna y un

fragmento del Conde Lucanor la veintidós; Vargas Llosa es el autor elegido para la lección veintitrés que se inicia con un fragmento de *La ciudad y los perros*, la lección veinticuatro es compartida por dos conversaciones procedentes de *Cuerpos y ofrendas* de Carlos Fuentes y de *Niebla* de Miguel de Unamuno, la veinticinco la encabeza un fragmento de *La isla inaudita* de Eduardo Mendoza; la veintiséis recoge un fragmento de *Lo consejos de tíos Dámaso a Lui Cristóbal, hijito del poeta Luis Rosales* y el poema *La despedida* de Federico García Lorca; el texto literario de la lección veintisiete es un fragmento de Pedro Páramo de Juan Rulfo; en la lección 28 hay un fragmento de textos dedicados a Picasso, Miró, Dalí y Gaudí; la lección 29 contiene un fragmento de *La plaza del diamante* de Mercè Rodoreda y la 30 comienza con el fragmento de *Cervantes o la crítica de la lectura* de Carlos Fuentes.

## 25 De prisa, de prisa...



Francisco de Goya (1746-1828):  
Autorretrato con su médico

Juan Fábregas, durante su viaje por Italia, se despierta en una clínica de Venecia. El no recuerda nada de nada, ni sabe qué hace allí. Un médico le está observando ...

- ¿Es argentino?
- Español.
- ¿Le gustan los toros?
- ¿A qué viene esta sandez?
- Soy médico y estoy observando sus reacciones.

- Yo no necesito un médico.
- Se desnuda en público, sufre amnesia y pretende no necesitar un médico. ¿Quién de los dos está diciendo sandeces? ... ¿Cuántos dedos tiene aquí?
- Tres.
- Muy bien. A ver. Abra la boca, ciérrela y sostenga el termómetro; no lo escupa ni se lo trague. Extienda el brazo; voy a tomarle la tensión. Mientras tanto conteste a mis preguntas diciendo sí o no con la cabeza. No intente hablar porque se le caerá el termómetro al suelo. ¿Lo ha entendido? Muy bien. ¿Es usted diabético? No hable. Sólo sí o no. ¿Fuma? ¿Bebe mucho? ¿Se había desnudado anteriormente en un lugar público? ¿Sueña a menudo? Bueno, ya está. La temperatura es normal, pero tiene la presión un poco descompensada y el pulso acelerado... Siga sin recordar su nombre, ¿verdad?
- Lo tengo en la punta de la lengua.
- Con la punta de la lengua no se va muy lejos. Acuéstese e intente dormir. Si ve que no puede, llame a una enfermera y pídale un somnífero. Dígale que yo se lo he recetado. Por desgracia yo no puedo dedicarle más tiempo. La gente disfruta rompiéndose la crisma y yo tengo el dispensario a esta hora abarrotado...

Eduardo Mendoza (1943-): *La isla inalcanzable*

180 Lección 25

Figura 173. *Paso a paso* (1993: 180)

### 7.5.1.4. LA LITERATURA EN CONTINENTES TERMINALES

La literatura en *Continentes Terminales* (2005) supone una parte importante del manual. A diferencia del manual polaco y el alemán este manual es de un nivel superior en el que además la literatura y la civilización adquieren una gran relevancia: Cortázar, Galeano, Luis Sepúlveda, Eduardo Mendoza y Manuel Rivas son los escritores de los que más textos se toman en el libro.

Entre los textos clásicos que constituyen lecturas en el manual francés se encuentran el romance *El Enamorado y la muerte* del siglo XVI, un fragmento de *Rinconete y Cortadillo* de Miguel de Cervantes y un fragmento de *Historia de la Vida del Buscón* de Quevedo. La representación de *Don Juan Tenorio* aparece en una fotografía que acompaña un fragmento del texto contemporáneo de Eduardo Mendoza *Una comedia ligera* (2005: 36) y un cartel de *Bodas de Sangre* de Carlos Saura acompaña un fragmento del Acto II de *Bodas de Sangre* de Federico García Lorca.



#### 7.5.1.4.2. LITERATURA HISPANOAMERICANA EN *CONTINENTES TERMINALES*

##### 7.5.1.4.2.1. LITERATURA ARGENTINA

“Cuando te regalan un reloj” de Julio Cortázar es el primero de los textos de literatura argentina que comienza el manual francés tratando los verbos en presente (2005: 8). Otro texto de *Historias de Cronopios y famas*, en concreto “Correo y telecomunicaciones”, aparece en las últimas páginas del manual (2005: 180). De Bioy Casares aparece el cuento “Un buen partido” perteneciente a la colección *Una magia modesta* (Capdevila 2005: 196).

##### 7.5.1.4.2.2. LITERATURA CHILENA

La literatura chilena aparece representada mediante fragmentos de las obras de Luis Sepúlveda y Elisabeth Subercaseaux. Los textos tomados de Sepúlveda pertenecen a *Patagonia Express* e *Historias marginales*. En uno de estos fragmentos se trata el tema de los prisioneros durante la dictadura de Pinochet y en el otro la llegada de un pariente de América (Capdevila 2005: 76, 136). Por último, de *Historias marginales* se elige un fragmento del cuento “Fernando”. El texto de Elisabeth Subercaseaux pertenece a la obra *La comezón de ser mujer* (2005: 164).

##### 7.5.1.4.2.3. LITERATURA URUGUAYA

Los escritores uruguayos que aparecen en el manual son Mario Benedetti y Eduardo Galeano. De Benedetti aparece un fragmento de su novela *Andamios*, que narra el regreso del intelectual uruguayo Javier Montes tras varios años de exilio (Capdevila 2005: 138) y el poema Cotidianas. La obra de Galeano aparece

representada mediante los textos “El crimen perfecto” y “Sucedido” procedentes de *El libro de los abrazos* (Capdevila 2015:10, 28).

#### 7.5.1.4.2.4. LITERATURA COLOMBIANA

La literatura colombiana aparece representada tan solo mediante el Prólogo del *Diccionario Clave* realizado por Gabriel García Márquez (Capdevila 2005:49).

#### 7.5.1.4.2.5. LITERATURA PERUANA

La literatura peruana representada en el manual aparece mediante textos de obras de Julio Ramón Ribeyro y Bryce Echenique. Del primer, aparece un fragmento de uno de sus “Relatos santacrucinos” (Capdevila 2005: 18) y de Bryce Echenique el fragmento que aparece pertenece al cuento “Baby Schiaffino” (Capdevila 2005: 166).

#### 7.5.1.4.2.6. LITERATURA MEXICANA

Arreola y Eraclio Zepeda son los dos escritores mexicanos que aparecen en el manual francés: del primero de ellos aparece un fragmento de *Confabulario* (Capdevila 2005: 170) y del segundo un fragmento de su cuento *Gente Bella* (Capdevila 2005: 192).

#### 7.5.1.4.3. LITERATURA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA

Las referencias a escritores de la literatura española contemporánea son destacadas. Del escritor gallego Manuel Rivas aparece un fragmento de *¿Qué me quieres, amor?* (Capdevila 2005: 68) y de *Ella, maldita alma* (Capdevila 2005: 84); de Almudena Grandes toma dos fragmentos de *Modelos de mujer (1996)* (Capdevila 2005: 104, 112). Del premio Cervantes José Jiménez Lozano toma un

fragmento de *El cogedor de ancianos* (Capdevila 2005: 26); de Jorge Semprún aparece un fragmento de *Adiós, luz de veranos*, (Capdevila 2005: 62-63); de Miguel Delibes un fragmento de *He dicho* (Capdevila 2005: 90), de Juan José Millás toma uno de sus *Cuentos a la intemperie* (Capdevila 2005: 106), de Javier Marías toma uno de sus relatos de *Cuando fui mortal* (Capdevila 2005: 115) y de León Felipe aparece su poema *Como tú* (Capdevila 2005: 72); del catalán Manuel Vincent (Capdevila 2005: 110) aparecen pertenecen un texto de su obra *Tranvía a la Malvarrosa*.

#### 7.5.1.5. LA LITERATURA EN UN MUNDO POR DESCUBRIR 2AS

En *Un mundo por descubrir 2AS* se mencionan los premios nobel de la literatura hispana y se afirma que diez de los cien autores galardonados con el premio en el siglo XX son de habla hispana. Aparecen fotografías de Miguel Ángel de Asturias, Gabriela Mistral, Camilo José Cela, Juan Ramón Jiménez, Gabriel García Márquez, José Echegaray, Jacinto Benavente, Octavio Paz, Vicente Aleixandre y Pablo Neruda.

De Miguel de Cervantes se dice que fue un “novelista, poeta y dramaturgo español” considerado como “la máxima figura de la literatura española” y universalmente conocido por haber escrito *Don Quijote de la Mancha*, primera novela moderna y una de las mejores obras de la literatura universal. Se hace alusión además a su cautiverio en Argel durante cinco años. Se precisan la fecha de su nacimiento y muerte y se añade gracias al editor valenciano Vicente Clavel surgió la idea de celebrar el día del libro el día de su muerte, que coincide con la de Shakespeare y la del inca Garcilaso de la Vega y que gracias a la UNESCO es hoy una fecha de celebración mundial (2006: 139).



En las páginas finales del manual aparecen los poemas de Pablo Neruda *El monte y el río* y *Oda a la papa*; de Olivier Herrera Martín toma el poema *Por ti*; del español Blas de Otero *Me queda la palabra*, de Goytisolo *Palabras por Julia*; del uruguayo Gastón Figueira *El niño judío*. El manual acaba con citas y frases que denomina “frases eternas” de Borges, María Zambrano, Rigoberta Menchú, el costarricense Óscar Arias, Colón, Saavedra Fajardo, García Márquez, Simón Bolívar y Octavio Paz.

#### 7.5.1.6. LA LITERATURA EN *CONTACTO*

En las páginas iniciales de *Contacto* (2006) aparece la fotografía de García Márquez y un dibujo de Don Quijote y Sancho. En ejercicios de comprensión auditiva se trabaja sobre la base de dos textos tomados de *Tiempo de silencio* de Luis Martín Santos y de *Queda la noche* de Soledad Puértolas (2006: 136-137). Un fragmento de *Las últimas tardes con Teresa* de Juan Marsé se utiliza como actividad de comprensión lectora (2006: 147) y un fragmento de *Cien años de soledad* se utiliza como base para trabajar el pretérito imperfecto de los verbos (2006: 168).

#### 7.5.1.7. LA LITERATURA EN *CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL 2*

En *Curso intensivo de español 2* aparece un fragmento de ¡*Adiós, Cordera!* en la unidad 7 y en la unidad 9 un fragmento de *Así era Morelos* de Eduardo E. Zárate.

#### 7.5.1.8. LA LITERATURA *DESTINO ERASMUS* 2

Las referencias literarias en *Destino Erasmus* aparecen contextualizadas en las actividades: Santa Teresa de Jesús y Miguel de Cervantes aparecen mencionados entre los españoles de la Historia (2008: 18). Dentro de la unidad titulada *Relatos* aparecen la sinopsis de *El Quijote* de Miguel de Cervantes, *Cuatro amigos* de David Trueba y *Tinto de verano* de Elvira Lindo sirven como pretexto para expresar opiniones. Asimismo aparece el microrelato “El dinosaurio” y el relato “La tela de Penélope, o quién engaña a quién” de Augusto Monterroso.

#### 7.5.2. LA PINTURA

Las referencias a las figuras más representativas de la pintura española son significativas, siendo poco notorias en cambio las menciones a los pintores hispanoamericanos, salvo Diego Ribera y Frida Kahlo que son mencionados en *Continentes Terminales*, *Paso a paso* y *Bienvenidos*. Botero tan solo aparece en *Un mundo por descubrir 2AS*, donde se hace alusión a la particularidad especial de su pintura. De la pintura española destacan Picasso, Velázquez y Goya, siendo este último el que más aparece representado en los manuales. El Greco también aparece mencionado junto a estos dos últimos aunque no hay textos ni imágenes sobre su obra y figura. Miró y la Fundación del artista también son citadas destacando el apelativo que el manual francés utiliza para referirse a él como “el pintor catalán”.

Muchos de los manuales aprovechan la descripción del museo del Prado para introducir algunas nociones sobre pintura y pintores españoles. Un ejemplo de ello se da en *Curso intensivo de español 2* (2006: 145) donde se dice del museo que “es uno de los mejores del mundo” y donde “hay ricas colecciones de cuadros de Velázquez, Goya, El Greco, Murillo y Zurbarán”.

### 7.5.2.1. EL MUSEO DEL PRADO

En *Contacto* (2006: 138) el museo del Prado se describe como “una de las principales pinacotecas del mundo”. *Bienvenidos* (1997: 124) también lo cita como uno de los más importantes y famosos museos del mundo.

La pintura española suele presentarse introducida por la visita al museo del Prado, en ocasiones precisando su ubicación en Madrid en el Paseo que lleva su nombre como se hace en el manual polaco (1971: 138): “el museo del Prado se llama así por estar situado en el paseo del mismo nombre. Está reconocido como uno de los más ricos del mundo” en *Curso intensivo de español 2* “en el paseo del Prado está el conocido Museo del Prado” y *Vida y diálogos de España* (1968: 94) “en el Paseo del Prado de Madrid está el Museo del Prado que es Museo Nacional; en él están los cuadros de tres grandes pintores españoles: el Greco, Velázquez y Goya”.



Figura 175. *Vida y diálogos de España. Libro de imágenes* (1968: 18-19)

La visita al museo en uno de los diálogos de *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 262) sirve para aportar más detalles sobre el mismo y para detenerse a explicar las obras de Goya o Velázquez.

#### EN EL MUSEO

R. – Hemos hablado de visitar el Museo del Prado; ya es tiempo - creo - de hacerlo, no vamos a ir todos los días al teatro.

[...] E. - ¡Oh, no! A medida de visitar los museos, le tomaba cada vez más interés a la pintura. He comprado un libro de reproducciones de Goya, y me he prometido volver a ver el Museo del Prado otra vez, así que su idea me viene de perillas.

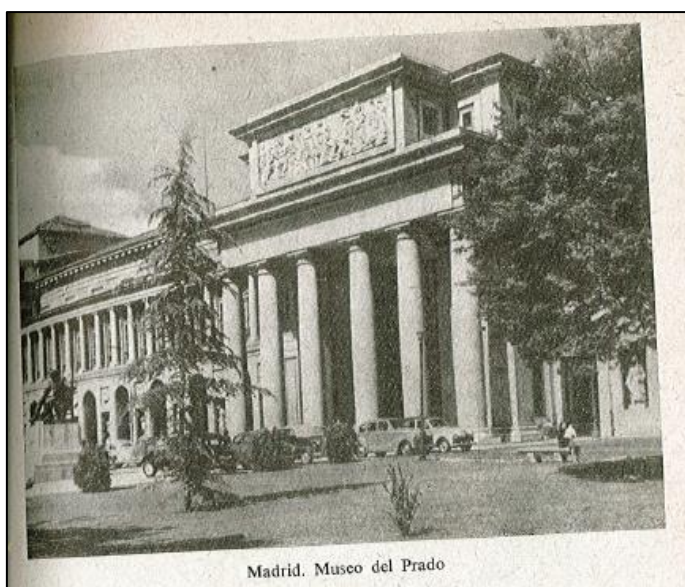


Figura 176. *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 263)

En *Curso intensivo de español 2* también se menciona el Prado y a estos pintores pero sin añadir más información salvo que los turistas extranjeros a menudo lo visitan.

En una actividad de *Un mundo por descubrir 2AS* se muestra una foto del museo en cuyo pie puede leerse que hay obras de los siglos XV, XVI, XVII y XVIII.

**Practica en grupo**

A - ¿Puedes citar algunos museos de Argelia ?  
 B - Sí, ..... (le Bardo, Tipaza, Bastion 23)  
 A - Y ¿conoces algunos de Madrid ?  
 B - No, no conozco ninguno. Sí, .....  
 B - Bueno te voy a decir el museo del Prado, la Reina Sofía .....



Museo del Prado  
Obras del siglo XV - XVI - XVII - XVIII - Madrid



Museo nacional «Centro de Arte Reina Sofía» Pintura del siglo XX - Madrid

Figura 177. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 144)

En la lección 5 de *El Español B* (1989: 26) también se cita el museo del Prado:

Jaime: He ido al Museo del Prado esta mañana con mi familia. En este museo hay muchos cuadros españoles. Hemos visto las obras de un gran pintor español, Velázquez, y de otros famosos pintores como El Greco, Francisco de Goya.

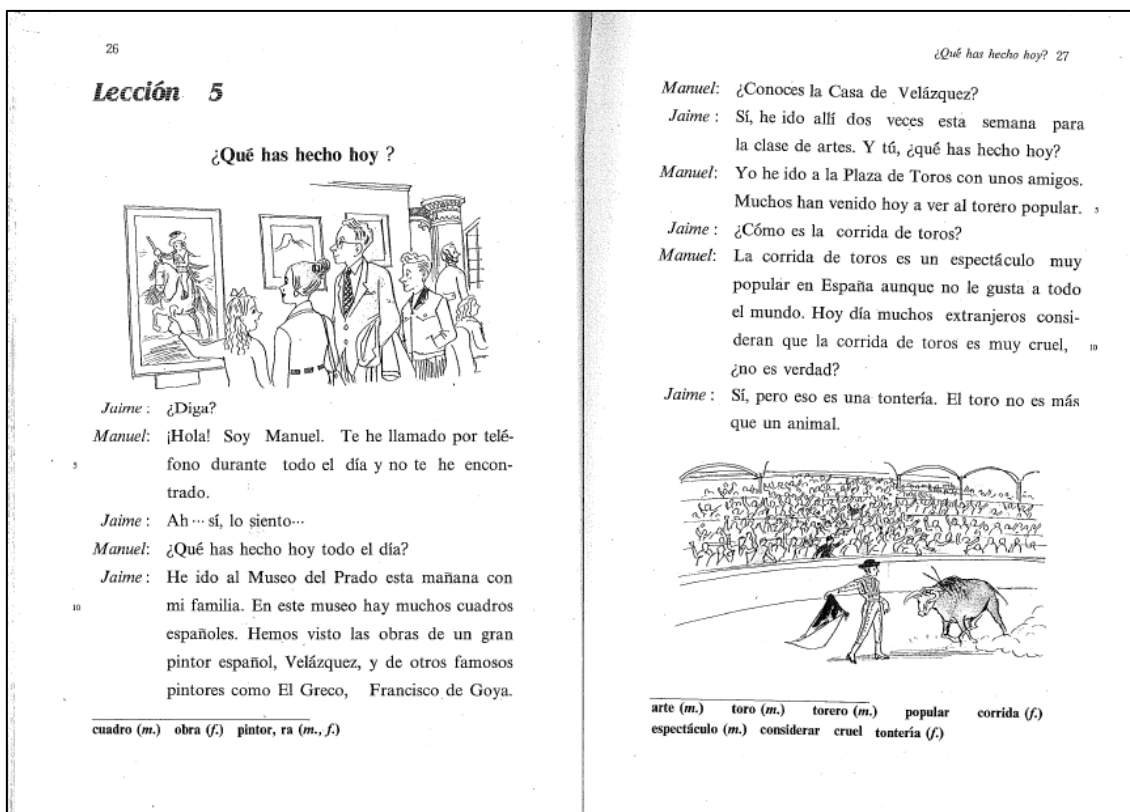


Figura 178. *El Español B* (1989: 26)

#### 7.5.2.2. PICASSO

La fama mundial de Pablo Picasso queda reflejada en los manuales que se han analizado.

En *Contacto* se dan cuatro menciones al pintor y a su obra. En las primeras páginas del manual aparece el artista entre una serie de personajes que el alumno tiene que identificar (2006: VIII); en un texto sobre Barcelona se comenta que en la ciudad pueden encontrarse sus obras (2006: 139); una muestra de un cartel del Museo Picasso se toma como *realia* de una actividad de comprensión lectora (2006: 89) y en una actividad sobre gustos y preferencias un joven comenta que no entiende de pintura abstracta (2006: 149).





Figura 179. *Continentes Terminales* (2005: 75-76)

Asimismo, es curiosa la familiaridad con la que se alude al pintor en un diálogo de *Vida y diálogos de España* (1968: 216), pues lo interlocutores se refieren al artista como “un tío grande” que “con sus ochenta y cinco años” sigue trabajando.

En *Continentes* (2005: 75-76) se realiza una amplio recorrido biográfico por la figura del malagueño valiéndose de un texto de los escritores franceses M.L. Bernadac y Paule Du Bouchet que se acompañan de imágenes de sus cuadros. Es de reseñar también la forma en la que se describe su nacimiento cuando se cuenta que “nació en una gran casa blanca de Málaga, en el sur de España”, así como el hecho de que “una combinación de astros hace que el cielo de medianoche sea especialmente claro y difunda sobre las casas dormidas una extraordinaria luz blanca”. Se hace referencia además a su gusto por

inmortalizar la corrida en sus cuadros aludiendo que “de alma y sangre española, Picasso es, igual que su compatriota Goya, el pintor de las corridas de toros”. Se cuenta además el hecho de que de pequeño iba a las corridas de toros en Málaga con su padre y que cada viaje a España le inspiraba en sus cuadros. Se hace alusión también a la Guerra Civil y su inspiración para el *Guernica* y destaca por último su versión del cuadro de Velázquez *Las Meninas*. Su cuadro *Mujer y niño* acompaña la lectura de *Modelos de mujer* de Almudena Grandes:



Figura 180. *Continentes Terminales* (2005: 104)

Picasso tan solo aparece mencionado una vez en *Bienvenidos* (1999: 125), entre una lista de artistas del mundo hispano sobre la que el alumno deberá realizar una exposición en clase.

*El Guernica* aparece en *Destino Erasmus* (2008: 104) en una actividad de relación de titulares con fragmentos de noticias<sup>79</sup>. Asimismo la figura de Picasso aparece entre los españoles de la historia, donde se dice que aunque nació en España vivió la mayor parte de su vida en Francia. La obra también aparece

---

<sup>79</sup> El titular es "El Gernika", el grito de Picasso por la paz.



representada en *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 16) y el árbol genealógico del pintor aparece en un ejercicio de léxico de la familia<sup>80</sup>.



Figura 181. *Paso a paso* (1993: 198-199)

La lección 28 de *Paso a paso* (1993: 198) se denomina Genios y en esta Picasso se menciona junto a otros artistas españoles. De él se toman las siguientes citas: “¿Qué es el arte? Si lo supiera tendría buen cuidado de no decirlo. Yo no busco, encuentro”; “yo hago los objetos tal como los pienso, no tal como los veo” y por último “si me preguntase un pintor lo que hay que hacer para pintar una mesa, yo le diría: medirla”. Asimismo fotos de obras del artista acompañan estas páginas como *Las meninas*, el cuadro *Guitarra*, *Interior con muchacha dibujando*, y su obra escultórica *La cabra*. En otras páginas del manual aparecen los cuadros *Arlequín y su compañera* (1993: 92) y *El escultor y la modelo* (1993: 170).

<sup>80</sup> Véase capítulo *La familia en los manuales*.



Figura 182. *Paso a paso* (1993: 92)

La figura del pintor malagueño es destacada en *El Español A* (1989: 77), que lo presenta como un gran pintor, y su cuadro *Los Músicos* aparece acompañando la introducción del manual.

La única aparición del artista en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 258) se produce en el contexto de un diálogo que cuenta una visita al cine, en el que uno de los personajes quiere ver una película sobre el pintor argumentando que hay que ver a Picasso, ya que es un artista popular y famoso.

### 7.5.2.3. GOYA



Figura 183. *Paso a paso* (1993: 180)

Goya es al igual que Velázquez uno de los pintores más reconocidos mundialmente y es mencionado también en los manuales analizados. Sin embargo no aparece ni en los manuales hispanoamericanos, ni en *Curso intensivo de español 2* ni tampoco en *Destino Erasmus*.

*La Familia de Carlos IV* es el cuadro de Goya más representado. Aparece en el manual francés, en el estadounidense, en el argelino y en *Vida y diálogos de España*.

En *Vida y diálogos de España* (1968) se cita al pintor en dos ocasiones. En un diálogo que transcurre dentro del museo del Prado el espectador busca la sala de Goya, pintor que admite le gusta más que Velázquez. La pintura de Goya se describe como “fuerte y de estupendo color”. Los personajes del texto dicen admirar el cuadro de *La familia de Carlos IV* y un autorretrato. La otra alusión a Goya que se hace en este manual es la mención a los frescos del techo en la ermita de San Antonio de la Florida (1968: 75).

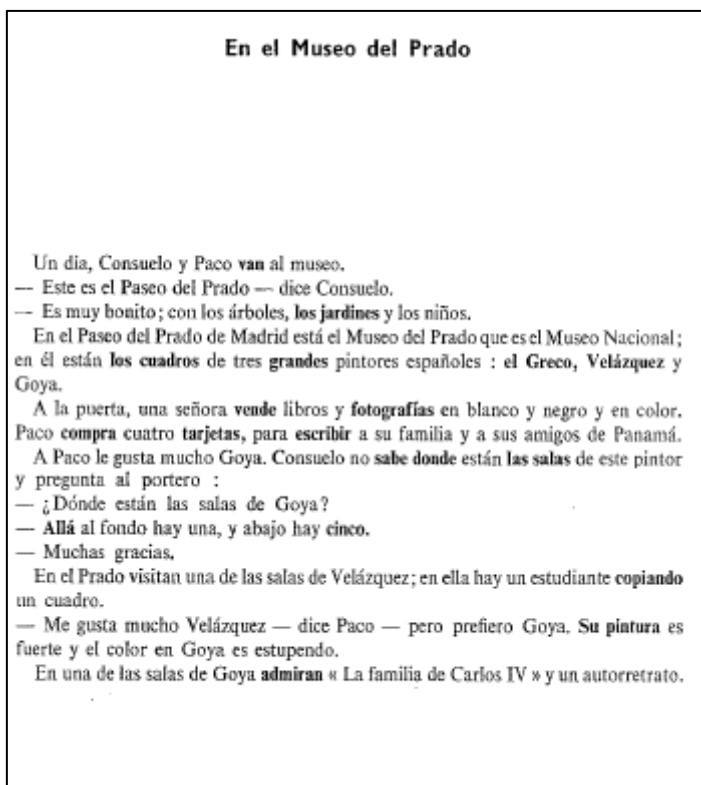


Figura 184. *Vida y diálogos de España. Libro del profesor* (1968: 94)

El cuadro de los *Fusilamientos del tres de mayo* aparece una vez en *Contacto* (2006: 192), en un ejercicio de fechas de hechos históricos de España.

En *Continentes* aparecen imágenes de tres cuadros del pintor aragonés: *La nevada o el Invierno* (2005: 14) el grabado *Por una navaja* (2005: 110) y *La familia de Carlos IV* (2005: 118). Los dos primeros sirven para acompañar textos de lectura y el último aparece en la sección de *Clásicos* y es un ejercicio de comparación del cuadro de Goya con el *D'après La familia de Carlos IV* de Cristóbal Toral, que da lugar al debate y a la reflexión histórica con preguntas sobre los Borbones:



Figura 185. *Continentes Terminales* (2005: 118-119)

Es notable la presencia del pintor español en el manual estadounidense, que se refiere a él como "un gran pintor del siglo XIX" (1997: 124). En una lectura sobre las bellas artes lo cita junto a Velázquez, y acompaña a la misma con dos cuadros del aragonés: el ya mencionado *La familia de Carlos IV* y *El Dos de Mayo*. Asimismo lo inserta dentro de ejercicios sobre artistas hispanos.

Goya aparece también como el nombre de la calle madrileña que toma su nombre y en el manual se explica que tanto él como Velázquez "son pintores o artistas muy famosos en España" y que hay una colección fantástica de sus pinturas en el museo del Prado (1997: 146).

En *Paso a paso* aparecen representados dos cuadros de Goya: *El autorretrato con su médico* (1993: 180) y *Muchachos trepando a un árbol* (1993: 186).

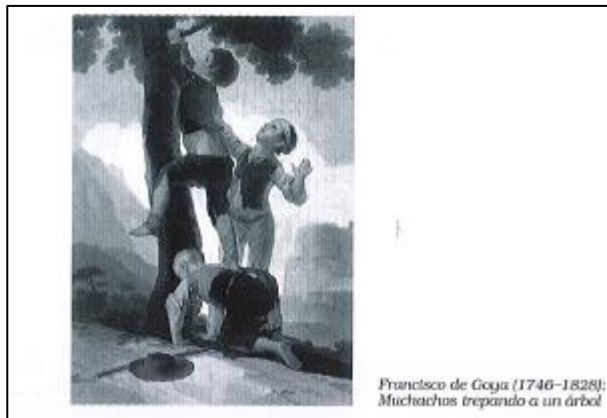


Figura 186. *Paso a paso* (1993: 186)

*El Quitasol* y el *Retrato de la familia de Carlos IV* aparecen dentro del apartado de pintura de *Un mundo por descubrir 2 AS* (2006: 15) junto con otras obras.

Por último, en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971:262) Goya aparece dentro de la lección titulada *El museo*, donde el visitante dice que ha comprado un libro de reproducciones de Goya y en el museo del Prado manifiesta quiere ir a la sala donde están sus cuadros por ser uno de los pintores más importantes, algo que recuerda al texto de *Vida y diálogos de España* anteriormente citado. La imagen del cuadro *El paseo* acompaña al texto *Discusión sobre el arte* de la lección setenta y cinco:





Figura 187. *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 381)

#### 7.5.2.4. VELÁZQUEZ

Los mismos manuales que mencionan a Goya lo hacen también con Velázquez.

En *Vida y diálogos de España* (1968: 94) Velázquez aparece junto a Goya y El Greco como los tres grandes pintores españoles cuando se describe el Museo del Prado como lugar donde están sus cuadros. En la comparativa con Goya en un diálogo del manual se prefiere al pintor aragonés aunque afirme que le gusta mucho el pintor sevillano (1968: 94).

En *Continentes*, *Las lanzas* o *La rendición de Breda* de Velázquez acompañan a un fragmento del texto de Julián Gallegos “Catálogo de la exposición de Velázquez”, donde explica la batalla el contexto histórico del cuadro (Capdevila 2005: 124).

En *Bienvenidos* (1997: 124) es donde mayor importancia se concede al pintor sevillano. Se describe a Velázquez como “un importante pintor clásico” y famoso por el uso de la luz en sus cuadros y se señala como curiosidad el aspecto de que el mismo se retrate en *Las Meninas* (*Bienvenidos* 1997: 241). Al igual que ocurre en *Continentes Terminales* se aporta una detallada explicación histórica sobre el cuadro de la *Rendición de Breda* (1997: 241). Todo un amplio apartado a doble página se dedica a la vida y obra del artista que acompaña con ilustraciones de sus obras *Las Meninas*, *La fragua de Vulcano* y *La rendición de Breda*.

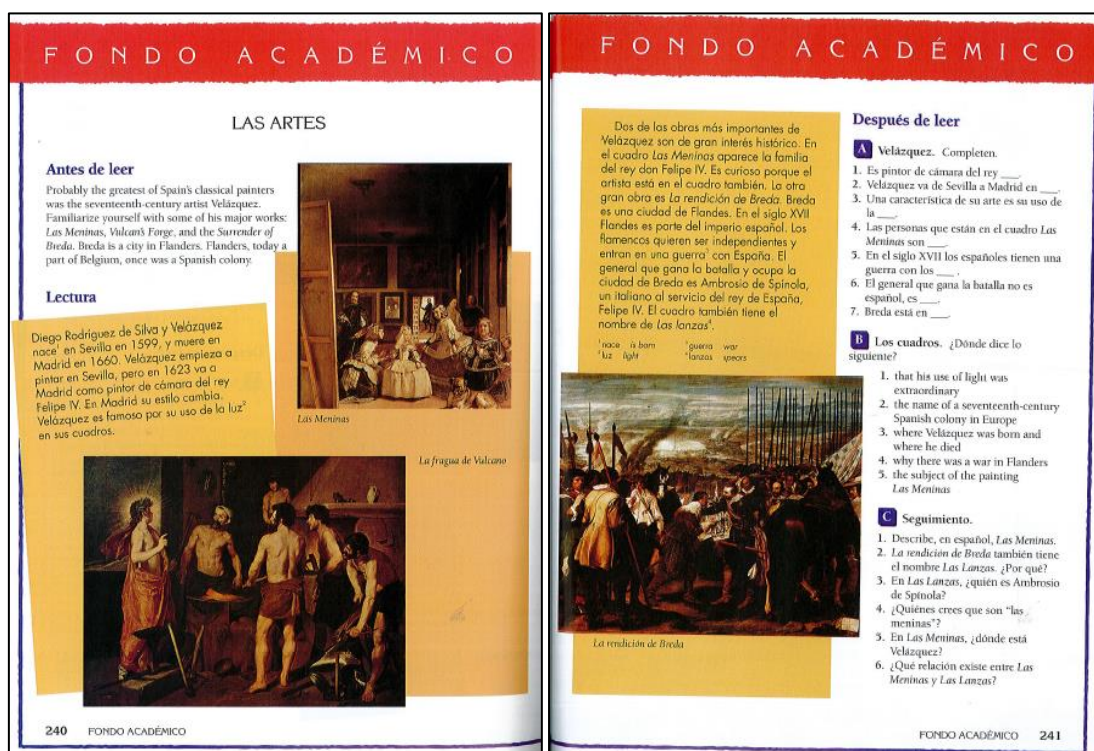


Figura 188. *Bienvenidos* (1997: 240-241)

Velázquez es citado junto a Goya entre los nombres de calles madrileñas del barrio de Salamanca con nombres de artistas:

Cassandra [...] vive en la calle Goya. La calle Goya es una calle en la zona o barrio Salamanca. Otra calle en Salamanca es la calle Velázquez. Goya y Velázquez son pintores o artistas muy famosos en España. Hay una colección fantástica de sus pinturas en el Museo del Prado. El Museo del Prado es un museo famoso de Madrid.

*Bienvenidos* (1997: 146)



Una fotografía de *Las Meninas* encabeza la lección dedicada a la familia de *Paso a paso* (1993):



Figura 189. *Paso a paso* (1993: 80)

La foto de este cuadro es también la única alusión al pintor sevillano en *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 16).

El manual polaco menciona al pintor sevillano en el texto de la lección titulado “En el museo” (Perlin 1971: 262-164). Al igual que ocurre con Goya en el diálogo se sugiere ir a la sala donde están los cuadros de Velázquez. Observan el cuadro de *Las Meninas* del cual se adjunta una foto. Y en el diálogo se pide que se cuente la historia del mismo, del que se dice que Velázquez "tuvo la idea de pintar no lo que él vio en aquel momento, sino lo que veía el rey". Se hace alusión además a la leyenda de que fue el rey el que tomó el pincel y pintó la cruz roja de la Orden de Santiago para premiarle por su obra. De Velázquez también se admira "el prodigio de perspectiva" de sus cuadros:

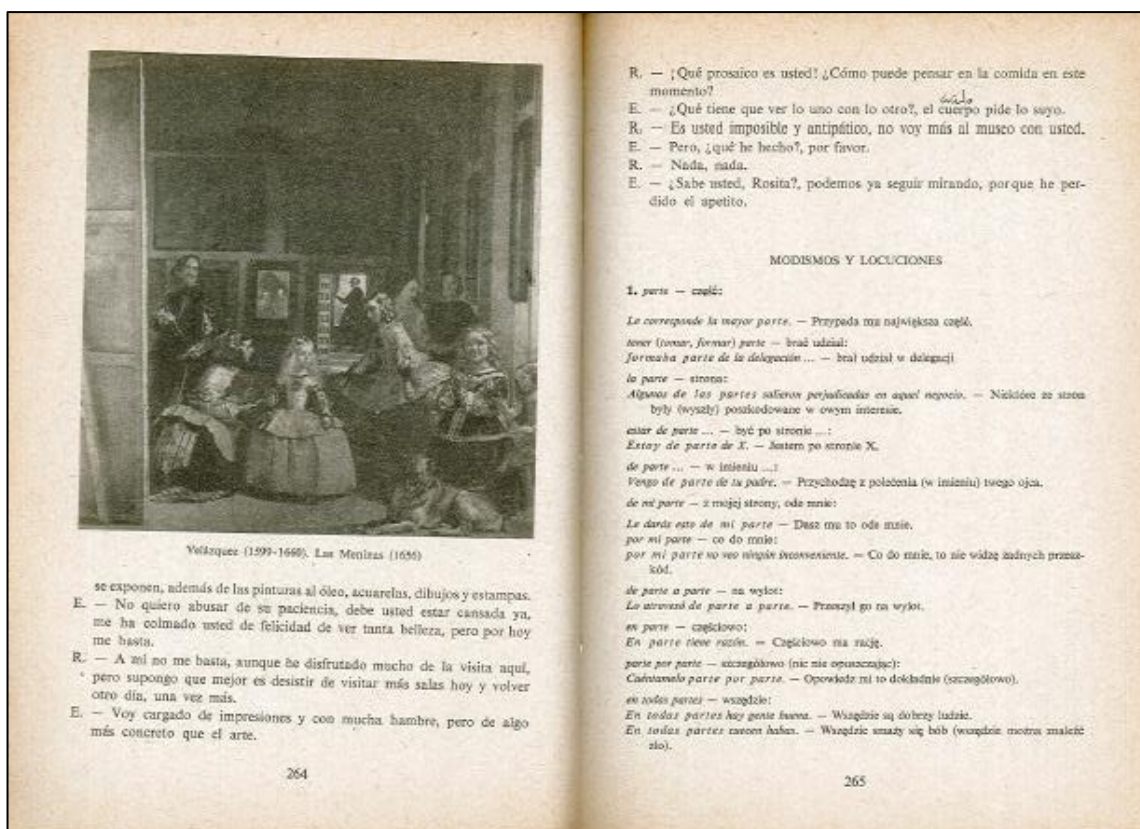


Figura 190. *Jezyk hiszpański dla lektoratów* (1971: 264-5).

La mención que se realiza en *El español A, B* (1989: 27) se ha comentado en el epígrafe dedicado al Museo del Prado. Asimismo se menciona en este manual la Casa de Velázquez, a la que el interlocutor de un diálogo dice haber ido dos veces.

En *Contacto* (2006: 18) tan solo se menciona a Velázquez para referirse a la calle de Sevilla que lleva su nombre.

#### 7.5.2.5. MIRÓ, DALÍ

Los pintores Miró y Dalí aparecen con menos frecuencia en los manuales aunque es destacado el tratamiento que se da a la vida y obra de estos artistas en *Paso a paso*. En este manual aparecen ilustraciones de las obras de Dalí y se emplea en una actividad la canción de Mecano dedicada al pintor así como el

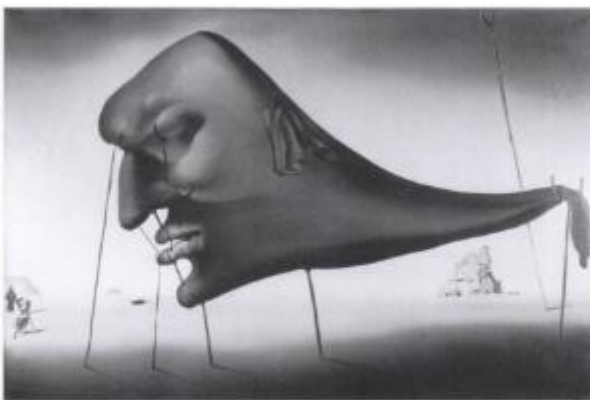
poema *Díganle* de Goytisolo cuya temática común es la petición de vuelta a la vida del pintor catalán.



Figura 191. *Paso a paso* (1993: 199)

*El sueño*, es otro de los cuadros de Dalí que aparece en el manual alemán, que en este caso sirve para acompañar el cuento “El episodio del enemigo” de Jorge Luis Borges:

## 20 Episodio del enemigo



Salvador Dalí: El sueño

Tantos años huyendo y esperando y ahora el enemigo estaba en mi casa. Desde la ventana lo vi subir por el camino. Me costó oír lo que esperaba: el débil golpe contra la puerta. Dio unos pasos y cayó en mi cama, rendido. Serían las cuatro de la tarde.

– Unos creen que los años pasan para uno – dije – pero pasan también para los demás. Aquí nos encontramos al fin y lo que ocurrió antes no tiene sentido.

Mientras yo hablaba su mano derecha estaba en el bolsillo del saco. Algo me señalaba y yo sentí que era un revólver.

Me dijo con voz firme:

– Lo tengo ahora a mi merced y no soy misericordioso.

Ensayé unas palabras. No soy un hombre fuerte y sólo las palabras podían salvarme. Dije:

– Es verdad que hace tiempo maltraté a un niño, pero usted ya no es aquel niño ni yo aquel insensato. Además la venganza no es menos ridícula que el perdón.

– Precisamente porque ya no soy aquel niño – me replicó – tengo que matarlo. No se trata de una venganza sino de un acto de justicia. Sus argumentos, Borges, son estratagemas de su terror. Usted ya no puede hacer nada.

– Puedo hacer una cosa – le contesté.

– ¿Cuál? – me preguntó.

– Despertarme.

Y así lo hice.

Jorge Luis Borges (1899-1986): Otros completos <sup>(2)</sup>

138 Lección 20

Figura 192. *Paso a paso* (1993: 138)

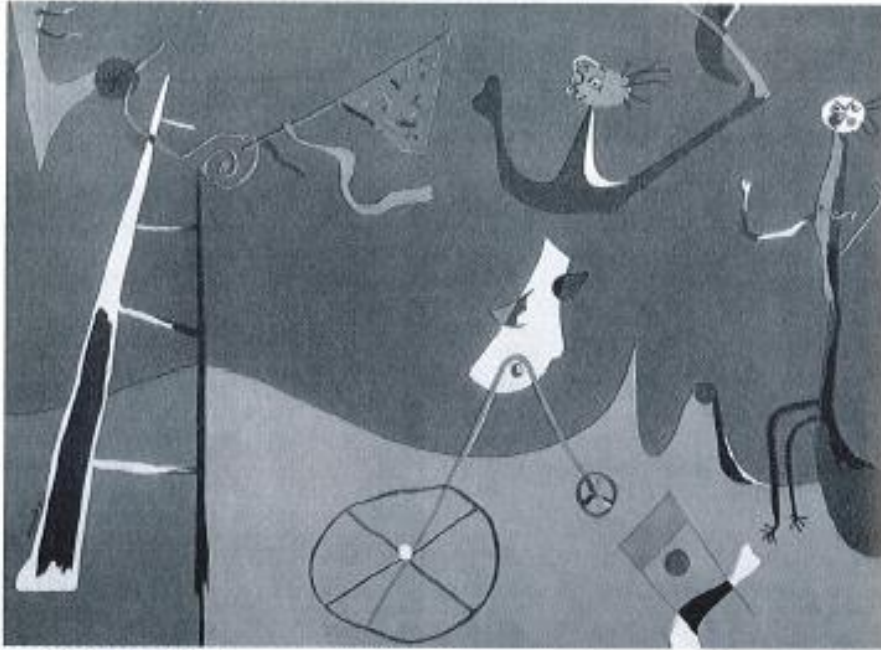
En *Destino Erasmus* (2008: 47) tan solo se menciona la casa museo de Dalí en Cadaqués y en *Contacto* (2006: 153) aparece una foto de su casa en Port Lligat, a la que se refiere como una casa muy especial.

Para referirse a Joan Miró, en *Paso a paso* se emplea el siguiente texto de Octavio Paz:

## Miró

Alguien decía que el niño es el padre del hombre. El arte de Miró confirma esta idea. Debo añadir que Miró pintó como un niño de cinco mil años de edad. Un arte como el suyo es fruto de muchos siglos de civilización y aparece cuando los hombres, cansados de dar vueltas y vueltas alrededor de los mismos idolos, deciden volver al comienzo.

Octavio Paz: *Hombres de su siglo*<sup>63</sup>



Joan Miró (1893-1983): *Círculo*

Figura 193. *Paso a paso* (1993: 200)

En *Continentes Terminales* (2005) Miró aparece en un cartel de promoción turística de la Generalitat, del que dice:

El cuadro reproducido en tamaño reducido en la parte inferior es del pintor Joan Miró, “catalán universal”, nacido en Barcelona en 1893 y muerto en Palma de Mallorca en 1983. Barcelona es la sede (le siège) de la Fundación Joan Miró, centro de arte que alberga una cantidad importante de obras del pintor.

*Continentes Terminales* (2005: 54)



Asimismo, la obra *Azul III* acompaña el poema de León Felipe *Como tú* y viene encabezado por el título “Luchar”.



Figura 194. *Continentes Terminales* (2005: 72)

#### 7.5.2.6. OTROS PINTORES ESPAÑOLES

Murillo y Rafael Esteve son otros de los pintores españoles que aparecen en *Paso a paso*. El cuadro *La mosca* de Cecilio Pla aparece entre las imágenes del manual francés:

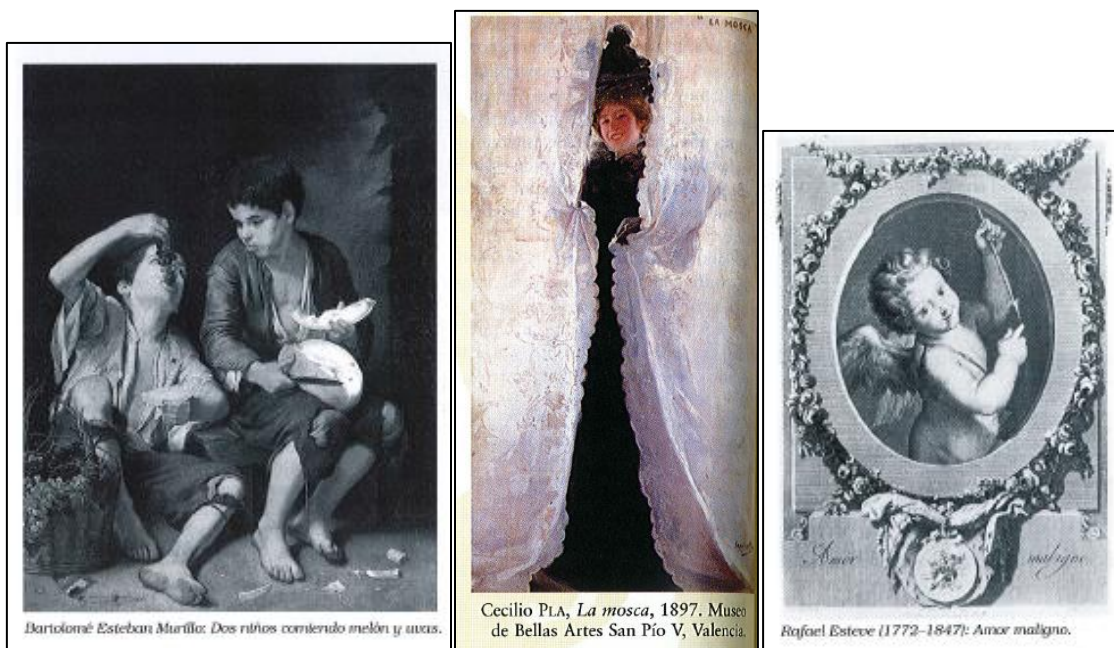


Figura 195. Cuadros en *Paso a paso* (1993) y *Continentes Terminales* (2005)

#### 7.5.2.7. PINTURA HISPANOAMERICANA

La pintura hispanoamericana aparece representada mediante cuadros de artistas mexicanos en *Paso a paso* (1993) y *Continentes Terminales* (2005). En el manual francés además aparecen cuadros del arte chicano de Franz Diaz Escalet, Simón Silva y Mel Casas, también un cuadro anónimo de pintura de castas en el apartado de mestizaje. El colombiano Fernando Botero aparece mencionado dos veces en el manual argelino.

#### 7.5.2.8. PINTURA MEXICANA

#### 7.5.2.9. MURALISTAS MEXICANOS

Los tres principales muralistas mexicanos aparecen en el manual francés representados a través de sus cuadros: acompañando una serie de textos sobre la revolución mexicana aparecen dos grabados de J.G. Posada y el famoso *El pueblo en armas* de Siqueiros.

#### 7.5.2.9.1. DIEGO RIVERA

*Cotinentes Terminales* es el único manual en el que se menciona al artista mexicano Diego Rivera y se le dedica dos páginas tituladas “Los murales de Diego Rivera en la SEP”, donde se explica el significado de la SEP que se define como “un edificio de tres pisos con dos pisos rodeados de galerías abiertas en todos los niveles”. Asimismo se aportan datos sobre su superficie y se añade que allí

inicia Diego Rivera la tarea de convertir al pueblo, antes oprimido y menospreciado en prolongación del arte. Por primera vez, en la historia del arte y justamente en los muros de la Secretaría de Educación Pública, toma al pueblo como protagonista de un grandioso fresco en calidad de trabajadores y aspirantes a regidores de su propio destino. (Capdevila 2005: 135).

Se afirma además que la SEP es una consecuencia de la Revolución Mexicana y centro del nuevo sistema educativo. Asimismo se dice que muestra el interés del pintor por los festejos populares en su pintura *Día de muertos*, que aparece junto a *Liberación del peón*, *La maestra rural*, *Emiliano Zapata*, *Noche de los ricos* y *Rivera y Compañía*.





# 14

## Mi pintura lleva en sí el mensaje del dolor



Frida Kahlo:  
La columna rota

«Me gustan mucho las cosas, la vida, la gente. El dolor no, eso no lo soporto. No tengo miedo de la muerte, pero quiero vivir.»

«A mí me gustaría vivir a mi manera... Yo querría vivir a gusto detrás de la cortina de la locura: arreglaría las flores todo el día, pintaría el dolor, el amor y la ternura, me reiría de la estupidez de los otros y todos dirían: pobre, está loca. (Sobre todo me reiría de mí.) Construiría mi mundo, que estaría de acuerdo con todos los mundos.»

«He estado enferma un año: 1950-1951.»

Siete operaciones en la columna vertebral. El doctor Farril me ha vuelto a dar la alegría de vivir. Todavía estoy en la silla de ruedas y no sé si pronto empezaré a andar.»

«La big operación ha pasado. Y el médico es tan maravilloso, y mi body está tan lleno de vitalidad que hoy me han hecho levantar sobre mis poor feet durante dos minutos, pero ni yo misma me lo creo. Las dos first semanas han sido de sufrimientos y lágrimas, no deseo estos dolores a nobody.»

Frida Kahlo (1907-1954) ②

Figura 197. *Paso a paso* (1993: 100)

### 7.5.2.10. PINTURA ARGENTINA

La pintura argentina tan solo aparece en *Continentes Terminales* (2005: 200) mediante dos acrílicos de Antonio Berni.

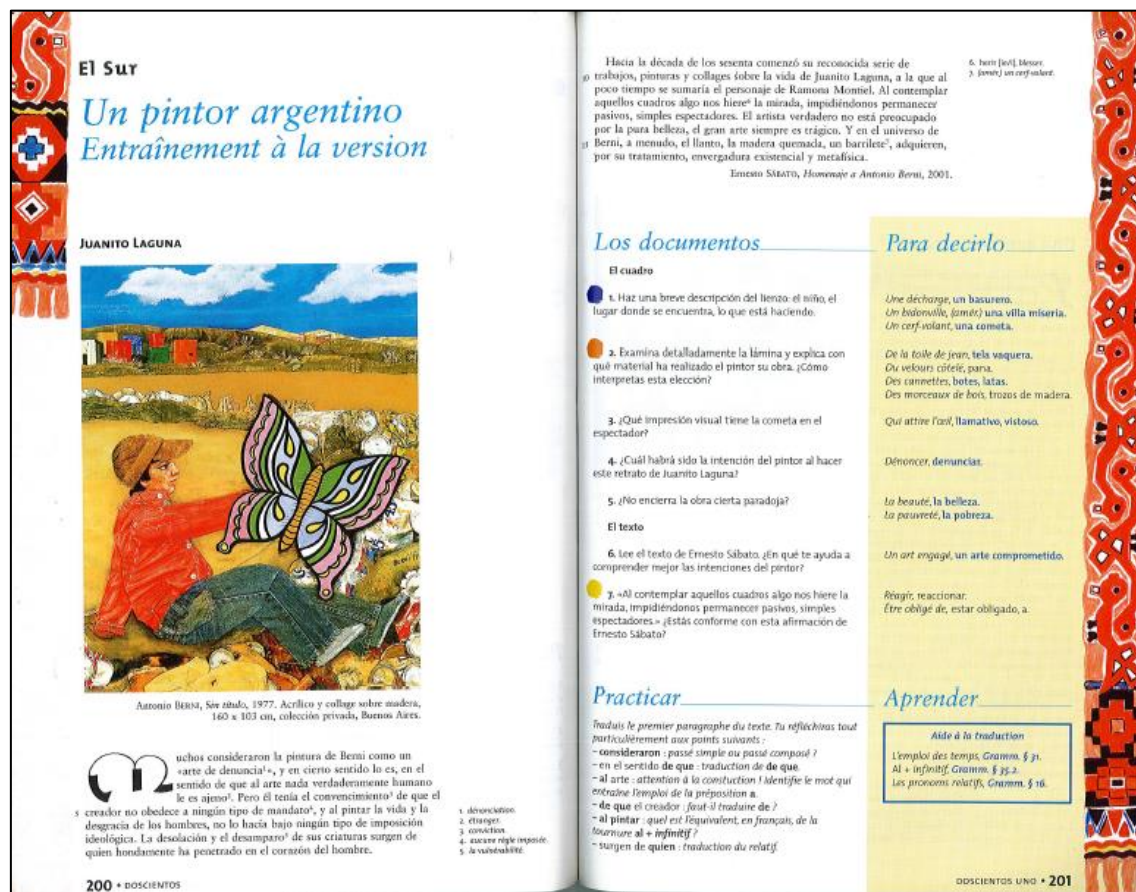


Figura 198. *Continentes Terminales* (Capdevila 2005: 200-201)

### 7.5.3. EL CINE HISPANO EN LOS MANUALES

La representación cronológica que se da del cine en español abarca desde los años cincuenta con la película *Ensayo de un crimen* (1955) de Luis Buñuel hasta las películas más destacadas de principios de siglo que aparecen mencionadas en el manual *Destino Erasmus*. Las menciones al séptimo arte se realizan en *Continentes Terminales* y en *Destino Erasmus* mayoritariamente. Asimismo se dan

algunas menciones en *Paso a paso*, en *Język hiszpański dla lektoratów* y en *Vida y diálogos de España*.

El cine hispano aparece contextualizado en situaciones en las que los personajes acuden a ver una película, como es el caso del manual polaco, o aparecen algunos fotogramas o diálogos como es el caso de las teleseries del manual francés. Asimismo también aparecen sinopsis con sus respectivas opiniones como ocurre en *Destino Erasmus*. El cine español es el más representado y sobre todo el cine de Pedro Almodóvar y Luis Buñuel.

#### 7.5.3.1. EL CINE DE LUIS BUÑUEL

El cine de los años cincuenta y sesenta aparece representado a través de la figura de Luis Buñuel: *Ensayo de un crimen* (1955), la película a la que el manual francés dedica una serie de páginas para analizar dos de sus secuencias bajo el epígrafe *La caja mágica*.



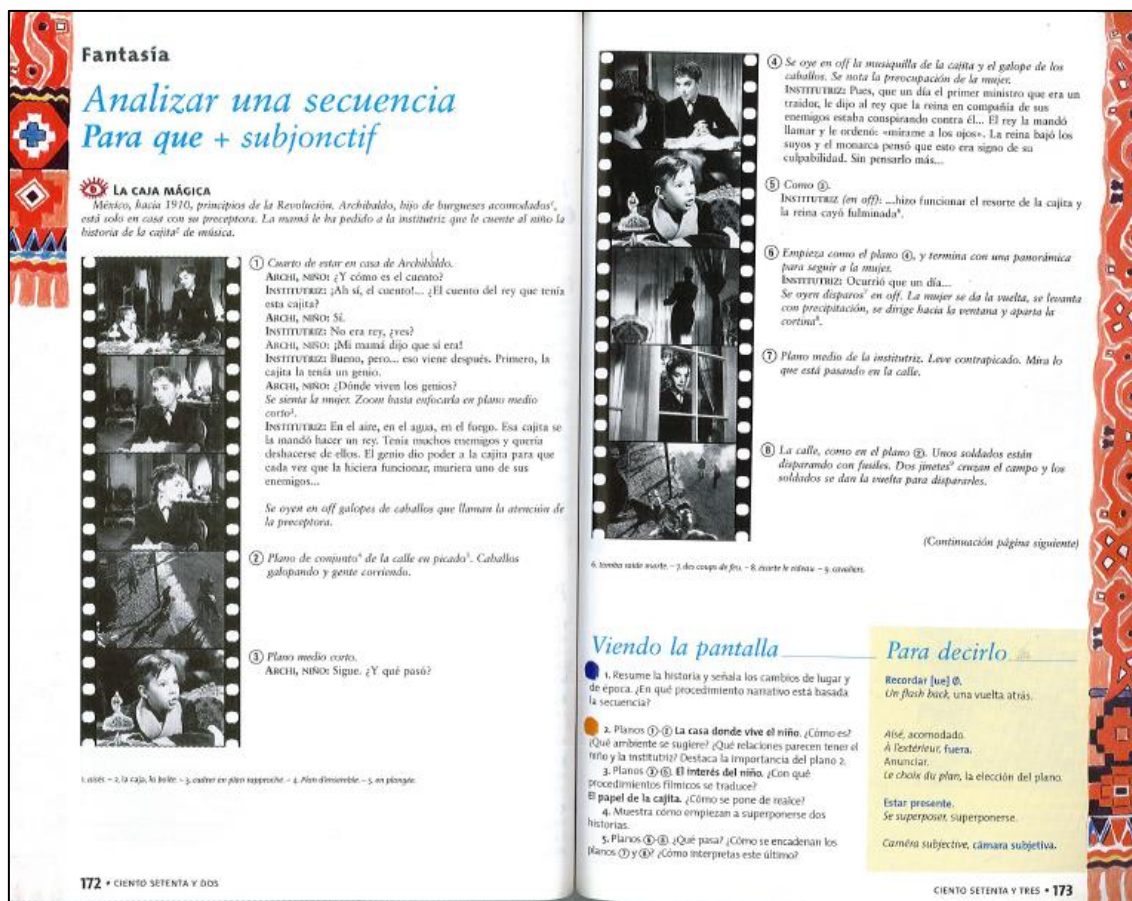


Figura 199. Continentes Terminales (Capdevila 2005: 172-173)

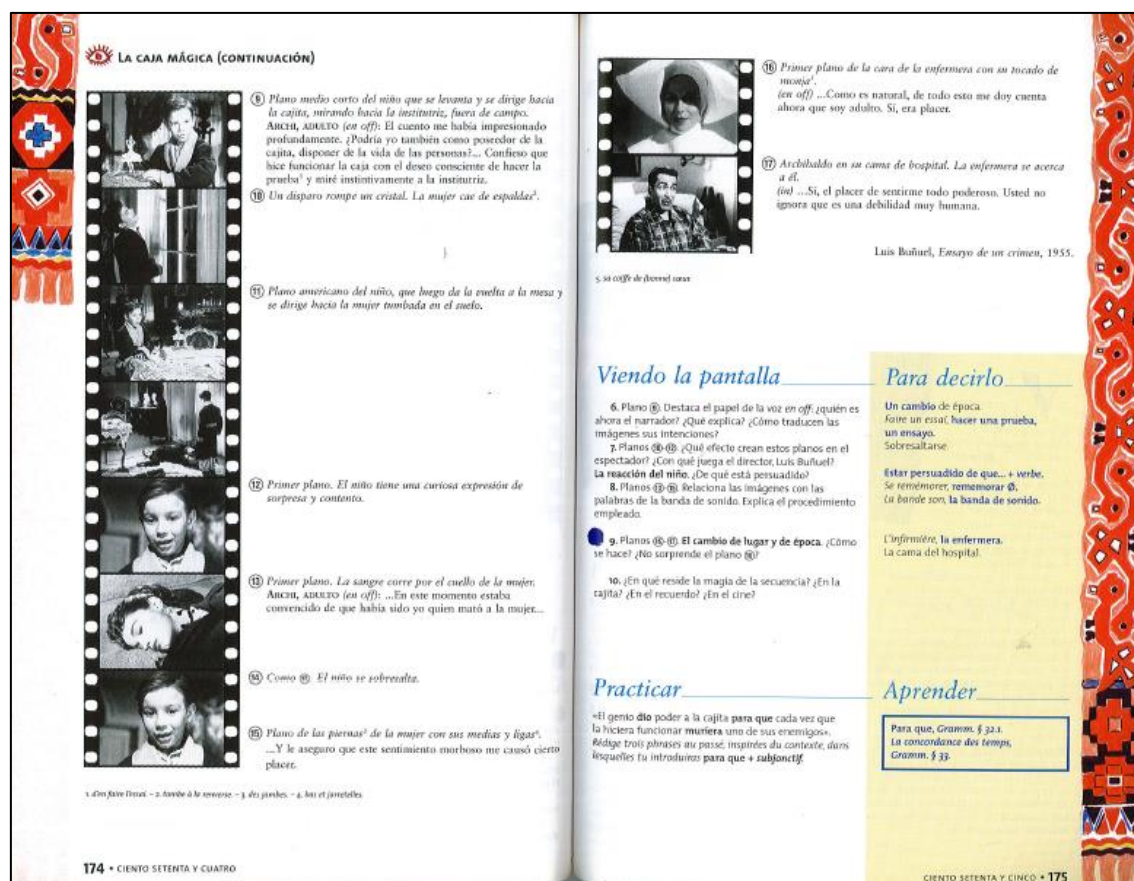


Figura 200. *Continentes Terminales* (Capdevila 2005: 174-175)

*Viridiana* (1961) es mencionada por el manual polaco dentro de una situación de un diálogo que retrata el cine de la época: los protagonistas tienen que decantarse entre ver una película sobre Picasso y una comedia de Brigitte Bardot, aunque les parece que está fuera de lugar “hablar de películas y actores franceses estando en España” (1971: 258). Se decantan por ver la película de Buñuel, al que definen como “excelente director de producción”, y destaca la actuación de los actores, en especial de la protagonista que se dice que es una mujer hermosísima. Se explica además que se comienza con el NO-DO, que a pie de página aclara que significa noticiario documental, le sigue un cortometraje de dibujos animados y después viene la película. Asimismo se comenta que está en algunos cines la película polaca *Canal* de Wajda pero se dice que el tema de la misma es agobiante y desagradable según la crítica.

Apuntes biográficos sobre el director Luis Buñuel aparecen en el manual *Paso a paso* que recoge algunos datos de su libro autobiográfico *El último suspiro*:



Luis Buñuel

No me gusta la política. No me interesa. Ya no creo en ella.

Me gusta la puntualidad. En realidad, es una manía. Yo no llego nunca tarde. Cuando voy a un sitio y llego demasiado pronto, me quedo fuera o doy un paseo hasta la hora exacta.

Me horrorizan las multitudes. Si una reunión tiene seis personas, la considero ya una multitud.

Me encantan los disfraces. Son una experiencia apasionante, con ellos se vive una vida diferente. Si vas vestido como un obrero, por ejemplo, te dan automáticamente las cerillas más baratas. Las chicas no te miran. No eres nadie en el mundo ...

Me gustan las películas de Carlos Saura. Lo admiro mucho como director de cine. Los dos somos de Aragón ...

En «Mi último suspiro», libro autobiográfico, el director de cine español Luis Buñuel habla de las cosas que a él personalmente le gustan.

A mí me gusta el Norte, el frío y la lluvia. En eso soy español. Yo soy de un país seco, por eso me encantan los bosques húmedos, con niebla. Me gusta el ruido de la lluvia. Para mí, no existe un ruido más bello en el mundo ... Ahora, lo oigo con un aparato, pero no es el mismo ruido. Me gusta comer temprano, acostarme y levantarme pronto. En eso no soy muy español.

Luis Buñuel (1898 – 1982): *Mi último suspiro* <sup>®</sup>

Figura 201. *Paso a paso* (1993: 28)

#### 7.5.3.2. CARLOS SAURA

La única mención a Saura se hace a partir del propio texto de Luis Buñuel en *Paso a paso* (1993: 28) en el que el cineasta confiesa que le “gustan las películas de Carlos Saura”. Asimismo manifiesta su admiración por el director aragonés al igual que él.



### 7.5.3.3. EL CINE ESPAÑOL DE LOS OCHENTA:

En el manual *Destino Erasmus* aparece un artículo completo sobre el cine de los años ochenta:



Figura 202 *Destino Erasmus* (2008: 146)

### 7.5.3.4. ALMODÓVAR

Almodóvar es mencionado en *Un mundo por descubrir*, *Destino Erasmus* y *Contacto*.



En el manual argelino se menciona al cineasta entre una serie de personalidades famosas citadas en una actividad. Se dice de él que es español y que su película *Todo sobre mi madre* es con la que más premios ha ganado (2006: 166).

La sinopsis de *Todo sobre mi madre* aparece en una actividad del manual Destino Erasmus, que hace otra mención al cine del director manchego en otra actividad a partir de la crítica de su película *Volver*.

- A. Muchas veces nuestras opiniones sobre las películas no coinciden con las de otras personas. En parejas, vais a discutir sobre la película *Volver* de Pedro Almodóvar: uno defenderá que es una buena película y el otro, lo contrario. Para ello, utilizad la información contenida en estos dos textos.

#### **VOLVER**

**País:** España. **Dirección y Guión:** Pedro Almodóvar.  
**Fotografía:** José Luis Alcaine. **Montaje:** José Salcedo.  
**Música:** Alberto Iglesias. **Interpretes:** Penélope Cruz,  
 Carmen Maura, Lola Dueñas, Blanca Portillo,  
 Yolana Cobo.

Sole y Raimunda son hermanas y viven en un barrio madrileño. Hace unos años, sus padres murieron en un incendio. Raimunda está casada y tiene una hija adolescente. Un terrible acontecimiento y una sorprendente aparición provocarán un gran cambio en sus vidas.

Con esta rocambolesca comedia dramática con elementos sobrenaturales, Almodóvar se recupera del fracaso narrativo y estético que supuso su anterior película: *La mala educación*. *Volver* confirma la buena mano del realizador para las películas chispeantes de protagonismo femenino.

Hay un tema recurrente en la filmografía de Almodóvar: la soledad de las mujeres, tantas veces objeto de la infidelidad del hombre. De nuevo, aparece la figura de la madre como punto de apoyo del núcleo familiar. Almodóvar demuestra una gran capacidad para dirigir a sus actrices, en concreto, a una brillante Penélope Cruz.

Asimismo, los diálogos son frescos y divertidos. La música también forma parte del diálogo, es decir, da vida a los protagonistas y refuerza el tono emotivo.

La fotografía es menos recargada que en películas anteriores, con un predominio de los colores fuertes, usados con acierto en secuencias bien planificadas e iluminadas. El montaje tiene también una gran calidad, que se observa, por ejemplo, en la escena en la que Penélope Cruz canta el tema que da título a la película.

En definitiva, un Almodóvar menos estridente, más tierno y cercano a la gente corriente, crítico con la telebasura, admirador de la mujer, que convence como narrador.



#### **VOLVER,** de Pedro Almodóvar

La verdad, después de ver *Volver*, te quedas como si no hubiera pasado nada. La peli no es mala, quién decir, no es un *film* despreciable, pero queda muy lejos del resto las obras magnas del director manchego. No emociona ni entretiene. La trama es demasiado retorcida y presenta locums con tanta cotidianidad que a veces resulta insoportable. El guión me pareció previsible desde el comienzo; los personajes, planos. A mí me da la sensación de que esto es un relato perdido en algún cajón de la mesilla de noche del director que tal vez no debería haber llegado a la gran pantalla.

Almodóvar, que tanto nos ha hecho disfrutar con otras películas –pongamos por caso, *Todo sobre mi madre*, aunque también otras menos destacadas por la crítica–, ahora nos decepciona con una película más propia de una ópera prima de algún ganador de festival de cortos. Seamos justos: *Volver* se deja ver, o sea, sigues la historia, participas en ella, pero poco más.

En cuanto a las actrices, tengo que confesar que a mí no me entusiasma Penélope Cruz. Tampoco en esta película. No me la creo y no demuestra en pantalla la amargura que su papel insinúa. En cambio, Carmen Maura y Chus Lampreave están, como siempre, magníficas. Las demás actrices son correctas, pero tampoco destacan ni reflejan la complejidad de sentimientos que implican las situaciones planteadas en el film.

En suma, una historia sin peso, en la que el instinto de Almodóvar se pierde entre el vacío de su imaginación. Lo mejor: lo popular del film, la cercanía con que se nos ofrece la historia. El cine de Almodóvar sigue siendo grande pero, en este caso, nos ha decepcionado. Esperemos, pues, que decida volver, y esta vez de verdad, a sorprender.

Figura 203. *Destino Erasmus* (2008: 78)

En *Contacto* (2006: 186) se aprecia en un dibujo la proyección de una película de Pedro Almodóvar.


### 7.5.3.5. ISABEL COIXET

La directora catalana aparece en una actividad sobre preposiciones en el manual *Destino Erasmus*, donde se describe el argumento de su película *La vida secreta de las palabras* y hace algunos apuntes sobre su cine concluyendo que “esta historia confirma que nadie en España es capaz de contar una historia con la delicadeza de la directora de *Cosas que nunca te dije*” (2008: 169).


**6** Opiniones

**2. SINOPSIS DE PELÍCULAS**


A. La filmoteca de la ciudad en la que estás estudiando inicia esta semana un ciclo de cine español. A continuación tienes los argumentos de algunas de las películas. ¿Cuál te interesa más?




*Manuela, que trabaja en un hospital de Madrid, es una madre que ha criado sola a su hijo, Esteban. El chico siente una profunda curiosidad por conocer a su padre, pero su madre siempre le ha ocultado cualquier información sobre él. El día del cumpleaños de Esteban, madre e hijo van a ver una obra de teatro y, al terminar la función, el joven va en busca de un autógrafo de la actriz protagonista, pero en el intento pierde la vida. Ante tal desgracia, Manuela se va a Barcelona para ponerse en contacto con el padre de Esteban y revelarle que, cuando ella dejó la ciudad hace años, se fue embarazada. No obstante, la búsqueda no será fácil y, mientras se dedica a ella, Manuela se recupera de la pérdida de Esteban rodeada de mujeres muy especiales.*



*Esta es una historia de amor apasionada y secreta que atraviesa la vida de sus dos protagonistas, Ana y Otto, desde que tienen ocho años hasta los veinticinco. Ellos la cuentan. Todo comienza en 1990, a la salida de un colegio, cuando dos niños echan a correr por distintos motivos. Desde esa tarde en la que se les escapa el mundo, las vidas de Ana y Otto se trenzarán en un mismo círculo, que comenzará a cerrarse diecisiete años más tarde, en Finlandia, en el mismo borde del Círculo Polar.*



*La película cuenta la historia real de Ramón Sampedro, un marinero que, como consecuencia de un accidente sufrido al saltar al mar desde una roca, queda tetrapléjico y permanece postrado en una cama alrededor de 30 años. Ante su situación personal, Ramón sólo desea morir dignamente. Su mundo es su habitación, y a ella llegan Julia, su abogada, y Rosa, una vecina que intenta convencerlo de lo interesante que puede ser la vida. La gran personalidad de Ramón cambia por completo los principios de las dos mujeres protagonistas.*



*Una joven solitaria y con problemas auditivos trabaja en una fábrica textil y es obligada por el comité de la empresa a tomar vacaciones. Durante este período de tiempo, y fortuitamente, consigue un trabajo de enfermera en una plataforma petrolífera en alta mar para cuidar a un trabajador accidentado que ha perdido temporalmente la visión. Entre estos personajes y los demás trabajadores de la plataforma se teje la vida secreta de las palabras, y a través de ellas el espectador conocerá los íntimos secretos de los dos protagonistas.*

Figura 204. *Destino Erasmus* (2008: 169)

#### 7.5.3.6. CINE DEL SIGLO XXI

El cine más reciente queda recogido en *Destino Erasmus*. No obstante la selección que se realiza es solamente del cine español con la sinopsis de las películas *Volver*, *Mar Adentro*, *La vida secreta de las palabras* y *Los amantes del círculo polar ártico*. Es muy acertada la presencia de la película *Una casa de locos*, que aparece en un cuestionario dirigido al alumno erasmus sobre su decisión de haber elegido Barcelona como ciudad para pasar su estancia universitaria dentro del programa europeo: “¿Por qué has decidido estudiar en esta ciudad? Porque he visto la película *Una casa de locos (L'auberge espagnole)*” (2008: 10) así como en una actividad con los lugares de Barcelona donde fue rodada la película.

#### 7.5.3.7. JAVIER BARDEM Y PENÉLOPE CRUZ

No existen referencias explícitas a los actores del cine hispano, tan solo por las fotografías de los carteles se reconoce a Javier Bardem en la película *Mar Adentro*, que aparece en un cartel y la sinopsis de la misma en *Destino Erasmus*. Penélope Cruz aparece en el mismo manual en la portada de la película *Volver*.

#### 7.5.3.8. CINE MEXICANO

Un fotograma de la película *Viva Zapata* de Elia Kazan aparece en el manual *Continentes Terminales* (2005: 38).

#### 7.5.3.9. SERIES DE TELEVISIÓN

El manual francés utiliza fotogramas y diálogos de la serie de televisión española *Médico de familia*. Un análisis más detallado de esta serie lo hemos realizado en el capítulo destinado a la familia.





Figura 205. *Continentes Terminales* (2005: 52-53)

## 7.5.4. EL FOLKLORE Y LA MÚSICA HISPANA

### 7.5.4.1. LA MÚSICA Y LA DANZA: FLAMENCO, TANGO Y MARIACHIS

El mundo hispánico goza de gran popularidad internacional gracias a la música y la danza, desde la tradicional música clásica española hasta los ritmos latinos que hoy en día están siendo tan difundidos por el mundo. No se puede olvidar la proyección internacional del flamenco, del tango y los mariachis, todos ellos reconocidos como patrimonio de la humanidad por la UNESCO. En los últimos años cantantes como Shakira y Ricky Martin gozan de renombre

internacional, siendo reconocidos por los estudiantes y ocupando páginas en los diferentes manuales de E/LE.

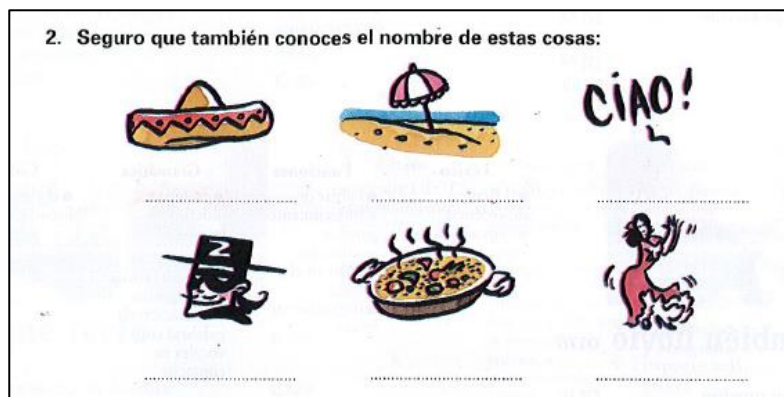


Figura 206. *Contacto* (2006: VIII)

La mayor parte de los manuales de español suelen centrarse en la representación del flamenco, el tango y en la música de los mariachis, de hecho en el manual costarricense aparece el mariachi representado en un ejercicio de nacionalidades como modelo/estereotipo de mexicano (2009: 42). Otros manuales como el alemán no hacen referencia a ningún género musical típico hispánico ni baile en concreto. En el manual coreano aparece una fotografía cuyo encabezamiento es “La fiesta y el baile típico de España”, donde bailarines danzan en una terraza o patio de veraneo de algún pueblo o ciudad de España y los turistas desde sus mesas contemplan el espectáculo:



Figura 207. *El Español A* (1989)

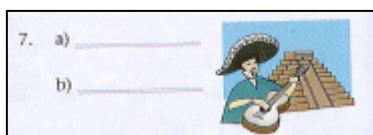


Figura 208. *Nuevo Mundo* (2009: 42)

En el manual argelino se tiene muy en cuenta el baile y la música hispanos y se dedica un apartado a doble página dentro de la Unidad 6. Se tiene en cuenta la música y el baile en Hispanoamérica, destacando que las tradiciones populares y la danza están muy enraizadas en el continente americano, así como el influjo de la tradición musical neoafricana. Asimismo en una tabla clasifica los países y las danzas más representativas, ilustrando también el flamenco y la sardana mediante fotografías:

**Música, baile, fiestas y tradiciones hispanas**

**La música y el baile en Hispanoamérica**

La danza está muy enraizada en las tradiciones populares en el continente americano.  
La penetración de la tradición musical neoafricana es muy importante.

Países	Danzas nacionales más representativas
Argentina	Tango
Colombia	Bambuco, Guabina
Cuba	Rumba
Chile	Cueca
España	Sardana, Flamenco, La jota
México	Corrido
Perú	Marinera
Uruguay	Videla
Venezuela	Joropo

**Las fiestas :**

Fiestas populares en España	
Las Fallas	Valencia
Semana Santa	En toda España
La Fiesta de abril	Sevilla
Los sanfermines	Pamplona

En América Latina también hay tradiciones y fiestas. Te damos a conocer una.

**Fiesta del sol**

El inti Raymi o fiesta del sol era la fiesta más importante que celebraban los Incas. Para muchos autores, es la principal ceremonia prehispánica en homenaje al sol. Actualmente, el 24 de Junio se sigue celebrando esta fiesta cerca de Cuzco. Cuando se pone el sol, comienzan a sonar las flautas y las andinas. Las guitarras y los tambores... el baile, la alegría y la diversión ocuparán el resto del día.

Ciento setenta y cuatro  
174

La belleza del canto lírico, el encanto de la danza gitana, el espíritu de la música española, en un espectáculo único. Un festival de música y danza, desde Bizet con la apasionada Carmen, hasta el hechizo de Falla en su Amor Brujo, en un viaje por las más populares canciones y zarzuelas de España. Música de tradición y flamenco te esperan en una velada inolvidable.

**PROGRAMA**

**PROGRAM**

D. Bizet: CARMEN  
La chansonne bohémienne (intro)  
Habenera (soprano)

M. Penella: EL GATO MONTES  
Tuero quiero se' (dúo tenor y soprano)  
ZARZUELA - SPANISH TRADITIONAL OPERETTA

FLAMENCO - ALEGRÍAS  
Por guitarra, Cantadora y Bailadora  
FLAMENCO DANCER AND GUITAR

Manuel de Falla: EL AMOR BRUJO  
Canción del fuego fatuo (soprano)

Agustín Lara: GRANADA  
Canción popular por tenor  
SPANISH POPULAR SONG FOR TENOR

FLAMENCO - SOLEA POR BULERIA  
Por guitarra, Cantadora y Bailador  
FLAMENCO DANCER AND GUITAR

E. Granados: ANUALIZA  
Danza española (guitarra clásica y soprano)  
SPANISH DANCE (CLASSIC GUITAR AND SOPRANO)

F. Muriel: Tumbao LUISA FERNANDA  
En este apacible teatro de Madrid (por tenor)  
ZARZUELA - SPANISH TRADITIONAL OPERETTA

FLAMENCO - BULERIA  
Por guitarra, cantadora, bailadora y bailarín  
FLAMENCO DANCERS AND GUITAR

G. Verdi: IL TROVATORE  
Miserere (Duo tenor y soprano)

P. Sanchueli: LA TABERNERA DEL PUERTO  
No puede ser  
ZARZUELA - SPANISH TRADITIONAL OPERETTA

Ciento setenta y cinco  
175

Figura 209. *Un mundo por descubrir 2AS* (174-175)

419

La imagen del hispano como fiestero queda patente en los manuales, ejemplo de ello es como en el manual costarricense (2009: 105) se les pregunta a los alumnos si son "pachangueros" lo que traduce por "real party types", si bailan, y se enumeran bailes latinos como el merengue, la rumba, la salsa y el mambo.

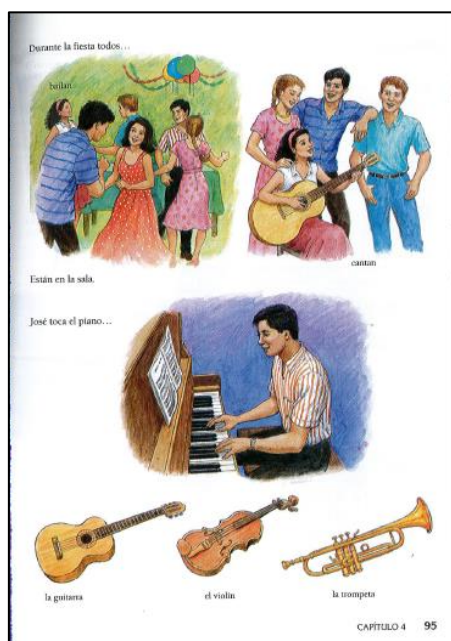


Figura 210. *Bienvenidos* (1997: 95)

#### 7.5.4.2. EL FLAMENCO

Según el estudio europeo IOUG-96 “el flamenco sería igual a música española para los europeos” (2003: 479). Asimismo el flamenco constituye una de las imágenes estereotipadas de España que se exportó con el Romanticismo, añadiendo además un marcado exotismo que pervive más allá de las fronteras europeas. De hecho, la portada del manual procedente de China *Curso intensivo de Español 2* está compuestas por la fotografía de una bailaora para ilustrar su portada, con la ermita del Rocío al fondo con las carrozas y carros de caballos. Esta imagen de la bata de cola del traje de flamenca sirve para completar con su color el diseño de la portada del manual:



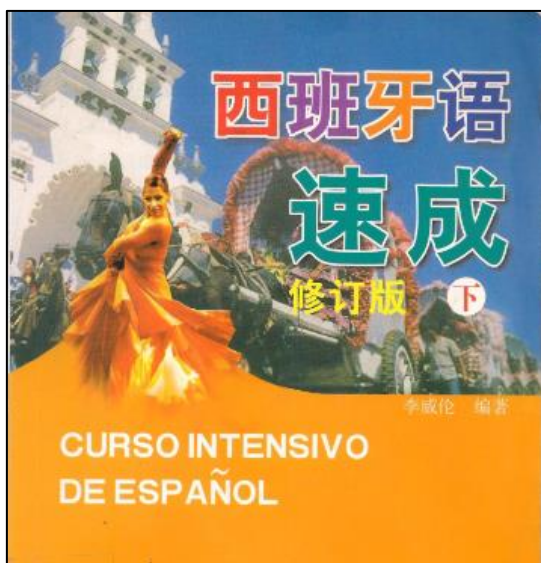


Figura 211. *Curso intensivo de Español 2. Portada.* (2006)

Las páginas introductorias de *Bienvenidos* se ilustran con una foto de una pareja formada por un hombre y una mujer vestidos de flamenco y bailando sevillanas en la feria de Sevilla.



Figura 212. *Bienvenidos* (1997: XII)

En *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 175) el flamenco aparece representado en el programa de un festival de música y danza ilustrado con algunas fotografías. Este programa es variado y en el mismo aparecen diferentes estilos musicales donde destacan óperas como *Carmen*, zarzuelas como *El gato*

*montés*, *El amor brujo* de Manuel de Falla, *Granada* de Agustín Lara, una soleá por bulería [sic] y la danza *Andaluza* de Emilio Granados. Además aparece una fotografía de una niña bailando en un tablao flamenco dentro del apartado del capítulo destinado a las fiestas.



Figura 213. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 173)

En *Continentes Terminales* (2005: 60) y dentro la sección titulada “Visiones de España” aparece una actividad titulada “Tópicos andaluces”. La actividad se trabaja mediante la copla *Rocío* de León y Quiroga. La copla en sí sirve para ilustrar los diferentes tópicos andaluces, como el patio, la tez morena de los andaluces, el sufrimiento amoroso... A partir del texto de la canción se realizan preguntas sobre el significado de esta. La imagen que acompaña el texto de la canción pertenece a un anuncio de Iberia donde se ve representada a una mujer sentada y colocada detrás de una reja y a un hombre con traje de cordobés tras esta:



## Visiones de España

# Tópicos andaluces

## Les diminutifs

c. 1950



**Rocio**

**D**e Sevilla un patio salpicado<sup>1</sup> de flores, una fuente<sup>2</sup> en medio con un surtidor,<sup>3</sup>

5 rosas y claveles<sup>4</sup> de todos colores que no los soñara mejor<sup>5</sup> ni un pintor.

Junto a la cancela<sup>6</sup> de hierro forjado<sup>7</sup> hay una mocita<sup>8</sup> de tez bronceada<sup>9</sup> juntito<sup>10</sup> a ella moreno y plantado<sup>11</sup>

15 un mozo encendido<sup>12</sup> que hablando le está.

La luna rosa de plata, el patio bañado de luz, muy cerquita<sup>13</sup> de su novia,

20 dijo el mocito andaluz: – Ay Rocio, ay mi Rocio, manojito<sup>14</sup> de claveles, capullito<sup>15</sup> florecido, de pensar en tu querer

25 voy a perder el sentido porque te quiero, mi vida, como nadie te ha querido. ¡Ay Rocio, ay mi Rocio!

Ahora es otro el patio

30 salpicado de rosas, patio de las monjas de la Caridad<sup>16</sup>, donde hasta la fuente flora silenciosa

35 la canción amarga<sup>17</sup> de su soledad.

Regando<sup>18</sup> las flores hay una monjita que como ellas

40 tiene carita<sup>19</sup> de flor y que se parece a aquella mocita que tras la cancela

le hablaban de amor.

45 La luna rosa de plata, el patio bañado de luz, mas<sup>18</sup> ya no esena<sup>20</sup> la copla de aquel mocito andaluz. – Ay Rocio, ay mi Rocio,

50 manojito de claveles, capullito florecido, de pensar en tu querer voy a perder el sentido porque te quiero, mi vida,

55 como nadie te ha querido. ¡Ay Rocio, ay mi Rocio!

Letra y música: LEÓN / QUIROGA.  
Interpretación: Carlos CANDO, 1998.

1. parseé.  
2. une fontaine  
3. orfèvre.  
4. ne pourrai réunir les (magiques)  
5. le goût.  
6. fer forgé.  
7. une jeune fille.  
8. à la peau brune  
9. tout près.  
10. à la fête allure.  
11. exhalant.  
12. tout près.  
13. petit bouquet.  
14. petit bouton de rose.  
15. ardent.  
16. Regar (se), arroser.  
17. la casa, le cougou.  
18. pero.  
19. sonar [se], résonner.

1. parseé.  
2. une fontaine  
3. orfèvre.  
4. ne pourrai réunir les (magiques)  
5. le goût.  
6. fer forgé.  
7. une jeune fille.  
8. à la peau brune  
9. tout près.  
10. à la fête allure.  
11. exhalant.  
12. tout près.  
13. petit bouquet.  
14. petit bouton de rose.  
15. ardent.  
16. Regar (se), arroser.  
17. la casa, le cougou.  
18. pero.  
19. sonar [se], résonner.

Figura 214. *Continentes Terminales* (2005: 60)

En el mismo manual aparece un fotograma de la película *Bodas de Sangre* protagonizada por Antonio Gades y dirigida por Carlos Saura:



Figura 215. *Continentes* (2005: 44)

Entre las imágenes de la portada de *Contacto* aparecen también representadas una pareja de bailaora y guitarrista flamencos. En las páginas interiores aparece un dibujo de una bailaora en un ejercicio de las primeras páginas del manual y en un mosaico de imágenes sobre España:

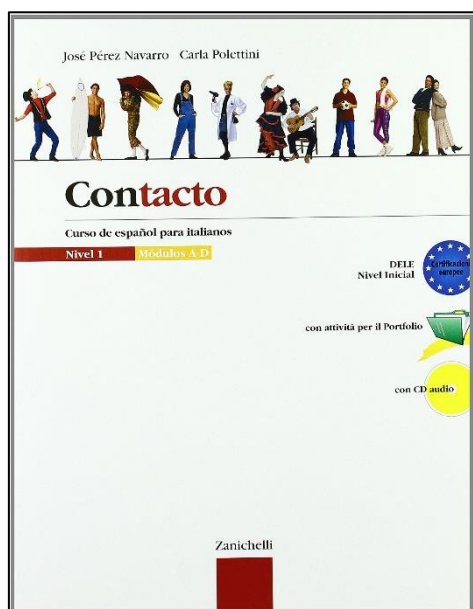


Figura 216. Portada de *Contacto* (2006)



Figura 217. *Contacto* (2006: 201)

#### 7.5.4.3. LA MÚSICA ESPAÑOLA MÁS ALLÁ DEL FLAMENCO

Es cierto que el flamenco ocupa la mayor parte de la representación de la música y danza española en nuestros manuales, aunque no es el único estilo que se representa. La música clásica española también ocupa un importante lugar en manuales como el argelino y el estadounidense:

Las figuras hispanas en la música son muchas. Hay pianistas y cantantes. El gran tenor Plácido Domingo canta en Roma, Londres, París y Nueva York. La famosa pianista, Alicia de Larrocha, toca en Europa, Asia y las Américas. *Bienvenidos* (1997: 125).

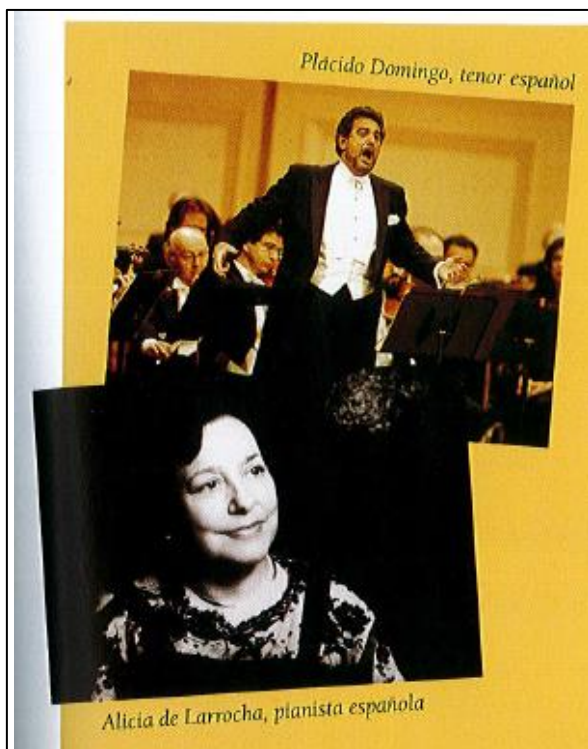


Figura 218. *Bienvenidos* (1997: 125).



En cuanto a otros bailes tradicionales de origen español, la jota también ilustra *Contacto* (2006: 93) y *Continentes Terminales* (2005: 57), donde aparece la letra de la famosa canción *La Virgen del Pilar dice*:

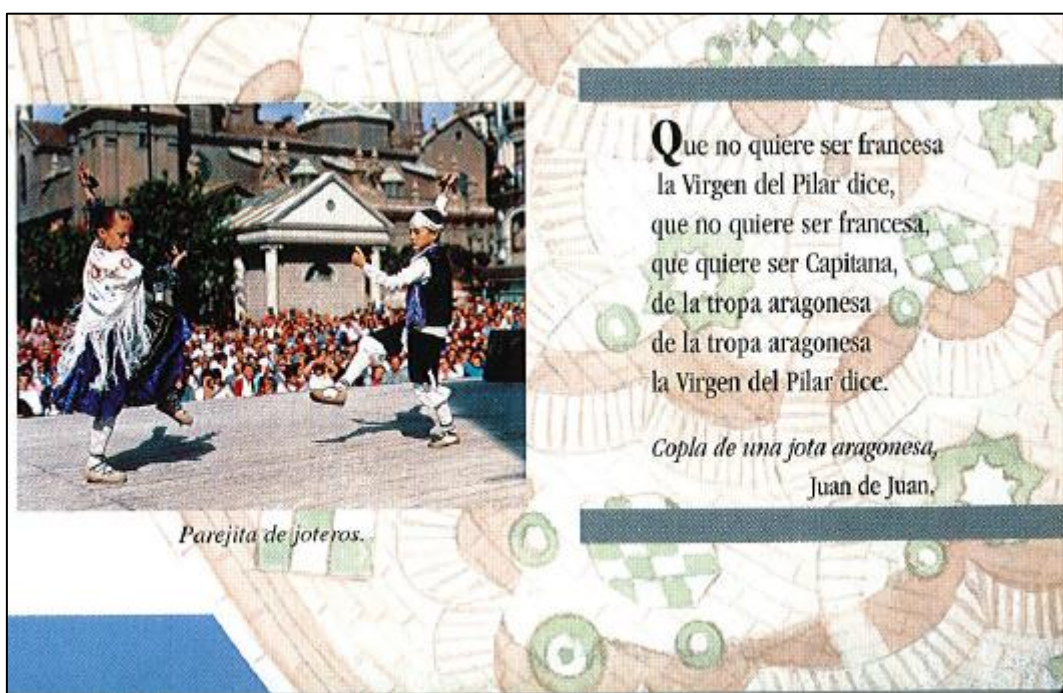


Figura 219. *Continentes Terminales* (2005: 57)

La sardana también aparece representada en el manual argelino.

#### 7.5.4.4. EL TANGO

El tango es otro baile declarado por la UNESCO como patrimonio cultural inmaterial de la Humanidad. El fenómeno de la mitificación de Gardel (Royo, 2010) viene recogido por el manual francés, en un texto titulado “San Gardel” y no debiera sorprender, pues fue en París donde se produjo el arraigo y consagración del tango como baile de salón. En un amplio reportaje a doble página sobre el tango pueden apreciarse tres perspectivas o representaciones del baile:

1ª) La imagen turística del tango: en un texto de promoción turística de la ciudad de Buenos Aires se promociona la ciudad a través del mismo.

2ª) La mitificación de Gardel: en el texto anteriormente citado dedicado a la mitificación de la figura de uno de los principales tangueros.

3ª) El tango como nostalgia del emigrante a la tierra que se abandona: esto queda ejemplificado con la canción *Mi Buenos Aires querido*. Asimismo las preguntas de comprensión escrita se centran en la búsqueda de la nostalgia y el pesimismo en la canción.

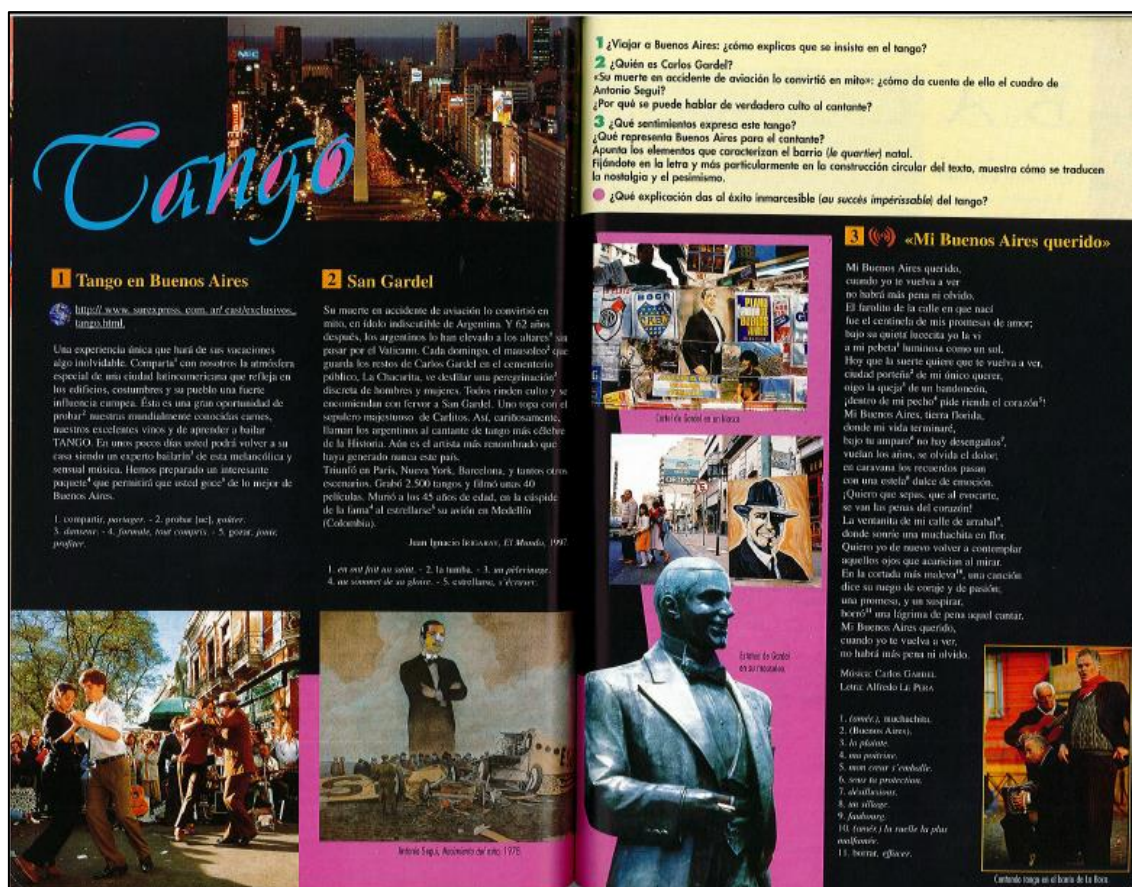


Figura 220. *Continentes Terminales* (2005: 195-196)

En el manual costarricense tan solo se hace referencia al tango en un ejemplo: “ellos saben bailar tango”.



Figura 221. *Nuevo Mundo* (2009: 155)

En *Un mundo por descubrir 2AS* aparecen otras canciones folklóricas argentinas como la zamba *Lloraré* de Gustavo “Cuchi” Leguizamón y el *Basta Ya* de Yupanqui. En el manual costarricense aparece una caricatura de Mercedes Sosa.

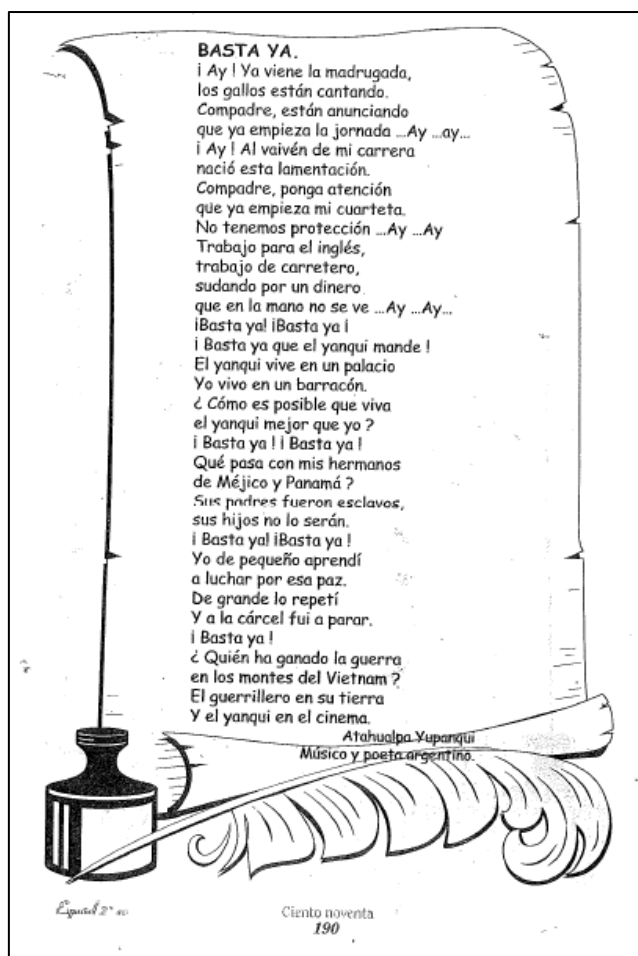


Figura 222. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 190)



#### 7.5.4.6. LA MÚSICA MEXICANA

A pesar de que a priori da la impresión de que en los manuales del corpus tan solo aparece la música de los mariachis, las representaciones musicales del país mexicano son variadas. Junto a la música de los mariachis aparecen otras canciones populares del cancionero mexicano como la *Golondrina*, *Cielito Lindo* o el son jarocho.

67

**Cielito lindo**

1. De la sie rra Mo re na, cie li to  
2. U na fle cha en el ai re, cie li to

lin do, vie nen ba jan do, un par de o  
lin do, lan zó Cu pi do, y e sa fle  
ji tos ne gros, cie li to lin do, de con tra  
cha vo lan do, cie li to lin do, bien me ha he  
ban do, ¡Ay, ay, ay, ayl  
ri do

Can ta y no llo res; por que can  
tan do se a le gran, cie li to lin do, los  
co ra zo nes, zo nes.

Figura 223. *El Español A* (1989: 67)

En el manual coreano aparecen varias referencias a la música de los mariachis. En una de ellas se describe una visita a México donde los mariachis “tocaban la guitarra y cantaban todo el día” (*El Español A* 1989: 55). Según el texto el visitante nunca “olvidaría la Ciudad de México y la amorosa canción de

los mariachis”. Asimismo en este manual aparece una partitura de la canción mexicana *La Golondrina* (*El Español B* 1989: 102) En el manual mexicano en cambio, aparece tan solo el sombrero del mariachi, así como la guitarra.

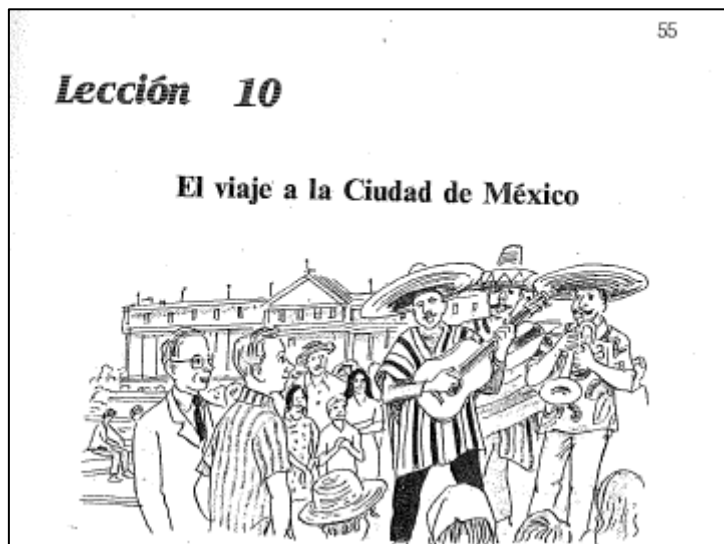


Figura 224. *El Español A* (1989: 55)

En una propuesta de elaboración de proyecto del manual *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 178) puede apreciarse una serie fotos de mariachis.

La música del son jarocho aparece representada en el manual mexicano en un dibujo que acompaña el texto de una de las lecciones donde se celebra una boda y se dice: “la música mexicana es muy alegre y las muchachas muy guapas” (2005: 171).



Figura 225. *Español para extranjeros 2* (1997: 171)

El corrido o canción popular mexicana aparece en *Continentes Terminales* (2005: 38), en concreto el *Caballo Prieto Azabache* de Pepe Albarrán cantada por Antonio Aguilar, así como *La desilusión* de Juan sin Tierra. La popular canción *La cucaracha* también aparece en este manual (2005:133). Más allá de la música tradicional folklórica no se dan otras menciones a cantantes o artistas mexicanos salvo el caso de la cantante Thalía:

## Entrenándose III

### Discours direct et indirect Un corrido<sup>1</sup>



Caballería mexicana durante la revolución (1910-1920).

#### CABALLO PRIETO AZABACHE<sup>2</sup>

Caballo prieto azabache,  
¿cómo olvidarte, te debo  
[la vida]  
cuando iban a fusilarme  
las fuerzas leales<sup>3</sup>  
de Pancho Villa<sup>4</sup>.  
Aquella noche nublada,  
una avanzada<sup>5</sup>  
me sorprendió,  
y tras de ser desarmado  
fui sentenciado al paredón<sup>6</sup>.  
Ya cuando estaba en capilla<sup>7</sup>,  
le dijo Villa a su asistente:  
«Me apartas<sup>8</sup> ese caballo  
por educado y obediente.»  
Sabía que no me escapaba,  
y sólo pensaba en la salvación.  
Y tú, mi prieto azabache,  
también pensabas igual que yo.  
Recuerdo que me dijeron:  
«¿Tienes un deseo para  
[ajusticiarte]<sup>9</sup>?»  
«Yo quiero ser fusilado  
en mi caballo prieto azabache.»  
Y cuando en ti me montaron  
y prepararon la ejecución,  
mi voz de mando<sup>10</sup> esperaste,  
te abalanzaste<sup>11</sup> contra el pelotón.  
Con tres balazos de máuser<sup>12</sup>

corriste, azabache,  
salvando mi vida.  
Lo que tú hiciste conmigo,  
caballo amigo,  
no se me olvida.  
No pude salvar la tuya,  
y la amargura<sup>13</sup> me hace llorar.  
Por eso, prieto azabache,  
no he de olvidarte nunca jamás.

Pepe ALBARRÁN,  
Cantado por Antonio AGUILAR.

1. canción popular mexicana.
2. caballo negro.
3. federales.
4. jefe de la Revolución mexicana de 1910.
5. una patrulla de.
6. condenado a ser fusilado.
7. estar en capilla (para un condenado a morir).
8. apartar, remover.
9. ¿quieres que te fusile?
10. Pledge.
11. abalanzarse contra, se jalar (at).
12. fusil.
13. amargura.



Viva Zapata, película de Elia KAZAN, 1936.

Figura 226. *Continentes Terminales* (2005: 38)

## **El enfrentamiento entre el presidente y los caudillos**

**La cucaracha**<sup>1</sup>, la cucaracha ya no puede caminar, porque no tiene, porque le falta marihuana que fumar.

**Ya se van los carrancistas**, ya se van para Perote, y no pueden caminar por causa de sus bigotes.

**Con las barbas de Carranza** voy a hacer una toquilla<sup>2</sup> pa(rá) ponérsela al sombrero del señor Francisco Villa.

ANÓNIMO, La cucaracha.

1. (Vitr.) le cantar.

2. (amór.) (parte superior del sombrero).

**1** ¿Violencia?, ¿tragedia?, ¿humor negro?, ¿heroísmo? ¿Qué palabras te vienen a la mente, al mirar los documentos reunidos?

**2** La dictadura. A partir del texto y del grabado, presenta la situación del pueblo mexicano antes de la revolución.

**3** La rebelión. Flores Magón y Siqueiros nos ofrecen dos visiones de la insurrección. Explica las intenciones diferentes del militante y del pintor. Fijate en las fechas.

**4** Con la muerte por compañera. Lee el texto de M. L. Guzmán. ¿Comprendes lo que pasa? ¿Qué rasgos psicológicos dominan en este caudillo revolucionario?

Fijate ahora en la fotografía del que van a fusilar. Comenta su actitud.

**5** Las soldaderas. ¿Qué imagen de la mujer propone este corrido? ¿Y la fotografía de "Adelita"?

**6** El enfrentamiento y la desilusión. Pon de relieve los elementos que muestran la división de los revolucionarios. ¿Cómo murieron los caudillos y el presidente?

¿Qué balance (bilan) hace Juan sin Tierra de la revolución?

**7** El mito. ¿Cómo explicas que la imagen de la revolución mexicana se haya convertido en un mito aún muy presente?

## **La desilusión**

**Voy a cantar el corrido**<sup>1</sup> de un hombre que fue a la guerra, que anduvo en la sierra herido para conquistar la tierra.

**El general nos decía:** "Peleen con mucho valor, os vamos a dar parcelas cuando haya repartición."

**Dijo Emiliano Zapata:** "Quiero tierra y libertad, y el gobierno se reía cuando lo iban a enterrar."

**Si me vienen a buscar** para otra revolución, les digo: "Estoy ocupado sembrando<sup>2</sup> para el patrón."

ANÓNIMO, Corrido<sup>1</sup> de Juan sin Tierra.

## **El mito**



Figura 227. *Continentes Terminales* (2005: 133)

### 7.5.4.6. OTROS SONES

El cancionero de otros países, así como su música y bailes típicos aparecen representados de forma minoritaria excepto en *Bienvenidos* y *Un mundo por descubrir*.



La música andina peruana viene documentada en el manual argelino con dos fotografías, una de ellas de un arpista ayacuchano y la otra de un flautista peruano. Se echa en falta una explicación o texto sobre estos instrumentos o tipología musical:



Figura 228. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 178)

En el caso dominicano, ni tan siquiera se describe a qué tipo de baile o tradición pertenece el vestido de las muchachas de una fotografía, que tenemos que deducir que son bailarinas de merengue o machacó. Este es el único ejemplo de música o tradiciones dominicanas que queda recogido en todos los manuales del corpus-






Figura 229. *Bienvenidos* (1997: XIII)

#### 7.5.4.7. MÚSICA, SOCIEDAD Y POLÍTICA

Los celos, el machismo y la violencia guardan relación con la música en el manual *Vida y diálogos de España* (1968: 164), en concreto en un diálogo que transcurre en una fiesta del pueblo cuando un chico invita a una chica a bailar pero su novio no la deja y debido al enfado que su negativa le genera no duda en golpear a este:

**UNIDAD DIDÁCTICA 18**

**Situaciones gramaticales 1**

23. Tío Pedro: Por la mañana vimos el ganado.

25. Paco: ¿Fuiste al baile por la tarde?

34. Manuel: Yo fui detrás de él.

1. Formas y valor del pretérito indefinido del indicativo, especialmente con los verbos *ir*, *ver*, y algunos ejemplos con *decir*, *dar*, *hacer*, *volver*, *entrar*, *invitar*, *venir* y *dormirse*.

2. Empleo de los pronombres complementos *le* y *la*.

22. Tío Pedro : El año pasado fuimos a la feria.

23. Tío Pedro : Por la mañana vimos el ganado

24. Tío Pedro : y después fuimos a la procesión.

25. Paco : ¿Fuiste al baile por la tarde?

26. Manuel : Sí. Había una chica muy guapa.

27. Manuel : Fui y la invité a bailar.

28. Manuel : La chica dijo que sí,

29. Manuel : pero vino su novio y dijo que no.

30. Paco : ¿Y qué hiciste tú?

31. Manuel : Me enfadé tanto que le di un golpe.

32. Paco : ¿Y qué hizo el novio?

33. Manuel : Se fue corriendo.

34. Manuel : Yo fui detrás de él;

35. Manuel : de pronto, volví la cabeza

36. Manuel : y ví que yo corría delante.

VOCES

Tío Pedro

Paco

Manuel

Figura 230. *Vida y diálogos de España* (1968: 164)

Asimismo parece que el baile, la alegría y la amistad también podrían ser capaces de curar cualquier enfermedad: “la gripe se cura bailando”:



Figura 231. *Vida y diálogos de España. Libro del profesor* (1968: 182)

La canción en el manual polaco posee un cierto tono político, quizá fruto del contexto histórico en el que fue redactado el manual y la época en la que se inserta. En un texto puede leerse: “el maestro canta muy bien, sobre todo canciones revolucionarias españolas y soviéticas” (1971: 62) y su hija prefiere las canciones cubanas con respecto a las mexicanas y españolas:

Una alumna con voz muy bonita canta a veces canciones españolas y mejicanas, pero prefiere cantar canciones cubanas. Ahora todos cantan mucho canciones cubanas, porque Cuba es muy popular en Polonia y en el mundo.

*Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 62)

El maestro y padre de la niña prefiere las canciones españolas sin argumentar el motivo, aunque quizá se deba a que es español:

- ¿Qué cantas, Conchita?
- Una canción cubana, es una canción muy popular.
- Prefiero una canción española.
- ¿Por qué?
- Porque sí.

*Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 67)



Esta idea de la niña que canta las canciones españolas se vuelve a repetir en la lección doce en un texto de *Repetición* (Perlin 1971: 68).

La popular *Guantanamera* de José Martí aparece en el manual argelino:

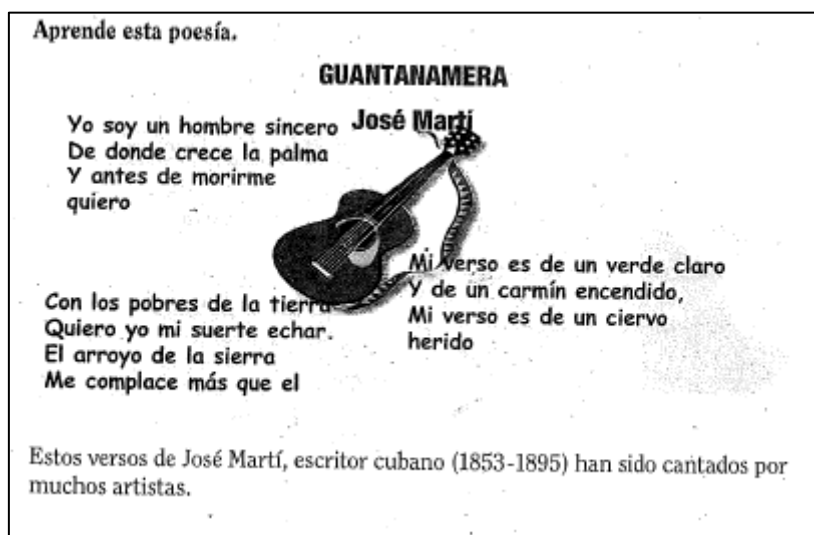


Figura 232. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 36)

#### 7.5.4.8. EL FENÓMENO DE LOS MÚSICOS CALLEJEROS

El fenómeno de los músicos callejeros se representa únicamente el manual francés mediante dos fotografías, retratos de una realidad de los últimos años. En una de ellas se representa el aspecto de la problemática y legalidad del hecho de tocar en la calle: un grupo de músicos, de los cuales no se dice la nacionalidad, quizá intérpretes de música andina, discuten con un policía según se lee en el pie de página de la foto. La imagen acompaña el texto “El crimen perfecto” de Eduardo Galeano, donde se mencionan “unos exiliados latinoamericanos tiritando de frío sin una sola moneda para poner a funcionar la calefacción” (2005: 28).



Figura 233. *Continentes Terminales* (2005: 28)

La segunda foto sirve para acompañar un texto sobre la emigración ilegal de los peruanos en Chile y en esta se especifica la nacionalidad de los músicos, que son peruanos.



Figura 234. *Continentes Terminales* (Capdevila 2005: 156)

El texto procede de *La República digital de Lima* y está fechado a 19 de julio de 1998. Recoge la revelación de Gino Giorffino, cónsul de Perú en Santiago sobre cómo y cuándo se desató la ola migratoria de peruanos hacia el país del sur. En ningún momento se menciona el trabajo del músico callejero como entre los trabajos que realizan, ya sean legales o ilegales. Y a propósito de la ilegalidad, habría que tener en cuenta la siguiente reflexión de Quevedo y Zúñiga al respecto sobre el tratamiento en prensa escrita a los peruanos

inmigrantes en Chile. Según este estudio, en Chile la asociación “inmigrante” e “ilegal” está casi exclusivamente referida a la inmigración peruana. Aunque el estudio de ambos está referidos a la prensa de *La Tercera*, bien podría aplicarse a este texto. Asimismo, la noción de irregularidad, que constituye una situación administrativa del inmigrante se confunde con la de delincuencia<sup>81</sup>.

#### 7.5.4.9. CANCIONES DE EXILIO

La canción *La Golondrina* parece el manual coreano, que aparece con letra y partitura:

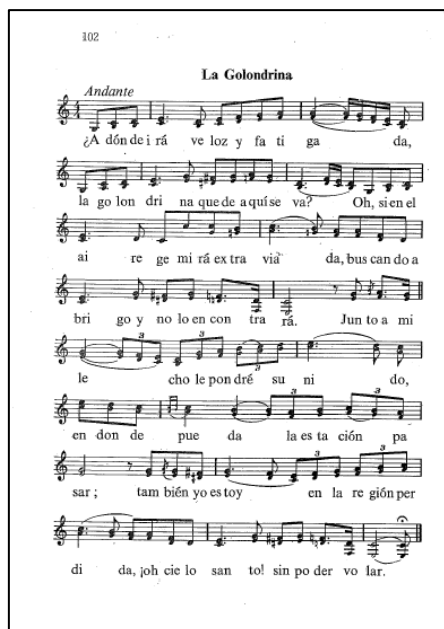


Figura 235. *El Español B* (1989: 192)

#### 7.5.4.10. FIGURAS REPRESENTATIVAS

Son numerosas las personalidades del mundo hispánico del panorama musical que se citan en el manual estadounidense, que advierte que “figuras hispanas en la música son muchas” incluyendo en este listado a los ya mencionados Plácido Domingo y Alicia Larrocha, Xavier Cugat, José Iturbi, Fernando Sor, el mexicano Rufino Tamayo, Pablo Casals, Andrés Segovia, el

<sup>81</sup> Stefoni (2002) trata este asunto con más detalle.

chileno Claudio Arrau, el cubano Ernesto Lecuona y Manuel de Falla (1997: 125). No solo se centra en la música moderna, poniendo como ejemplo a Gloria Estefan, John Secada, Celia Cruz (1997: 96), al puertorriqueño Chayanne y al español Miguel Bosé, sino que también destaca la figura de representantes de la música clásica como Plácido Domingo y Alicia Larrocha.

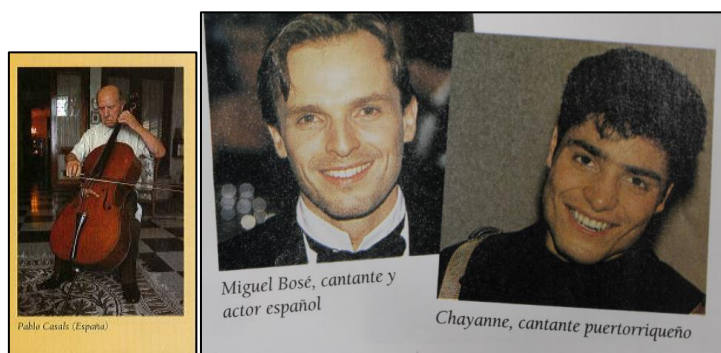


Figura 236a. *Bienvenidos* (1997: 83, 97)

Una actividad de *Nuevo Mundo* se ilustra mediante dibujos de Shakira, Julio Iglesias, Ricky Martin, Chayanne, la mexicana Thalía y la argentina Mercedes Sosa.

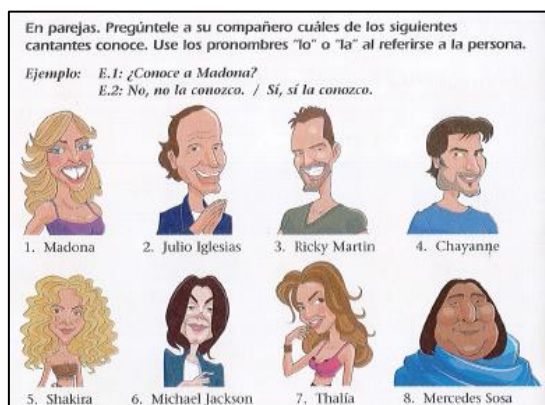


Figura 236b. *Nuevo Mundo* (2009: 154)

Shakira y Ricky Martin también aparecen en *Contacto* (2006), *Un mundo por descubrir 2* (2006: 39). En el manual argelino se enfatiza que ambos son muy guapos, a Shakira se la describe como guapísima y a Ricky Martin como simpático y muy guapo.



Figura 237. *Contacto* (2006: VIII)

#### 7.5.4.11. CANTAUTORES

La canción *Gracias a la vida* del chileno Víctor Jara aparece en *Un mundo por descubrir* (2006: 181) acompañada de la ilustración de una guitarra. Una fotografía del cantante español Víctor Manuel aparece en *Continentes Terminales* (2005: 82) junto a su canción *Nada nuevo bajo el sol*.



Figura 238. *Continentes Terminales* (2005: 82)

#### 7.5.4.12. CANCIÓN PROTESTA

Cabe destacar la aparición de la canción *El pueblo unido jamás será vencido* en *Un mundo por descubrir 2* (2006: 189) y el anteriormente citado argentino tema del *Basta Ya*:

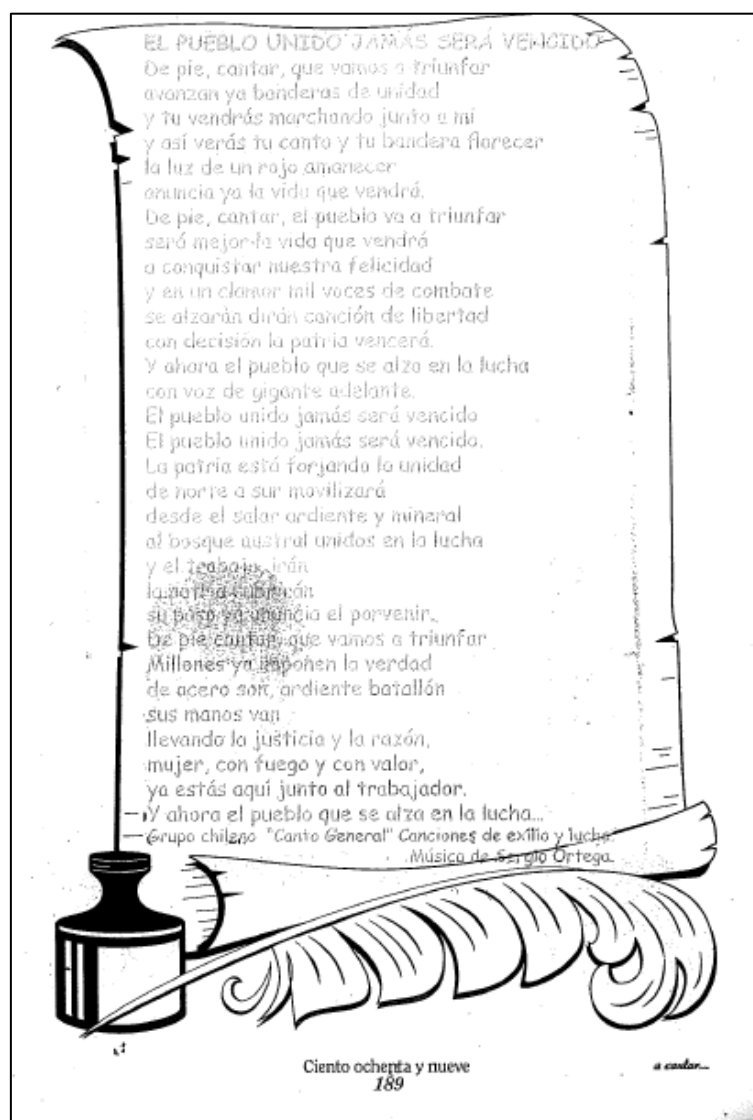


Figura 239. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 189)

#### 7.5.4.13. LA GUITARRA Y EL SOMBRERO COMO SÍMBOLOS EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL

*L'Encyclopédie* ya definía el término guitarra como el mejor símbolo de España (Núñez Florencio 2001:58). Este símbolo ha persistido a lo largo del





El contenido de un ejercicio de gramática del manual estadounidense ofrece la impresión de que tocar la guitarra va asociado a la clase de español, ya que aparecen en el mismo, frases sobre la clase donde se toca la guitarra y una foto dos jóvenes tocando:

**B** La clase de español. Completen con la forma apropiada del verbo.  
(Complete with the correct form of the verb.)

1. La clase de español \_\_\_ muy interesante. (ser)
2. La profesora \_\_\_ muy buena. (ser)
3. Ella \_\_\_ bien. (enseñar)
4. Nosotros \_\_\_ mucho en la clase de español.  
(estudiar)
5. Juan y Carlos \_\_\_ la guitarra. (tocar)
6. Ellos \_\_\_ la guitarra y nosotros \_\_\_. (tocar, cantar)
7. Yo \_\_\_ una nota muy buena en español. (sacar)

**Vocabulario**




Figura 242. *Bienvenidos* (1997: 36)

## 7.6. ÁMBITO LINGÜÍSTICO

### 7.6.1. EL ESPAÑOL Y LAS LENGUAS COOFICIALES

### 7.6.2. LA DIFUSIÓN DEL ESPAÑOL

La difusión del español es tratada por los manuales de Argelia, Italia y Alemania. En *Contacto* se dan datos significativos sobre la difusión del español, del que se dice que es la tercera lengua más hablada del mundo y la segunda como lengua de intercambio y de relación, que es hablada en 21 países y que convive con otras lenguas como el guaraní en Paraguay, el quechua en Perú y Bolivia, así como las lenguas de España. Se dice además que es una de las cinco lenguas oficiales de la ONU y es hablada tanto en España como en Hispanoamérica con algunos rasgos diferenciadores pero que no obstaculizan la comprensión entre sus hablantes (*Contacto* 2006: 15).



## Difusión del español

Puedes encontrar más información sobre la difusión del español en [cvc.cervantes.es](http://cvc.cervantes.es)

**E**l español o castellano es el tercer idioma más hablado en el mundo tras el chino y el inglés, pero el segundo como lengua de intercambio y de relación. Las personas para quienes el español es lengua materna han superado recientemente los 400 millones, y está previsto que en el año 2010 lleguen a 450 millones. El español es lengua oficial en 21 países: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guinea Ecuatorial, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela; pero también se habla en otros lugares donde no es lengua oficial: en el Sáhara Occidental, en Filipinas, en Brasil y sobre todo en Estados Unidos, en donde el número de hispanohablantes ha superado los 35 millones y donde el uso del español es cada vez más frecuente en los medios de comunicación.

En la actualidad el español convive en muchos países con otras lenguas, como el guaraní en Paraguay, el quechua en Perú y Bolivia, el catalán, el gallego y el vasco en España.

El español es una de las cinco lenguas oficiales (junto al inglés, francés, chino y ruso) de la ONU, y es también lengua oficial de otros organismos internacionales como la Unesco y la Unión Europea.

Si bien existen algunas diferencias (en la pronunciación, en el léxico y, en menor grado, en algunos aspectos de la gramática) entre el español hablado en la Península y el de Hispanoamérica, tales diferencias no suponen un obstáculo para la perfecta comprensión entre sus hablantes.



Figura 243. *Contacto* (2006: 15)

En *Un mundo para descubrir 2AS* (2006: 12) aparece un mapamundi donde aparecen señalados los países donde se habla español:



Figura 244. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 12)


El primer capítulo del manual alemán se titula “El español o castellano”. En un texto se explican los orígenes de las lenguas de España, así como de

algunas palabras de la lengua española que proceden de otras lenguas y destaca la importancia del conocimiento de otros idiomas para poder aprender español, una lengua hablada por trescientos millones de hablantes en veinte países señalados en un mapa:

# 1 El español o castellano

El castellano, el catalán y el gallego, lenguas de España (además del vasco\*), forman parte de la familia de las lenguas latinas. Así, el vocabulario español consta sobre todo de palabras latinas, como por ejemplo: estudiar, explicar, pronunciar, entrar ...

Pero el castellano toma también palabras de otras lenguas:  
 Palabras germánicas, como por ejemplo guerra, ropa ...  
 Muchas palabras árabes, como cero, azúcar, algodón ...  
 Palabras de las lenguas de América, como por ejemplo: tomate, cacao, café, chocolate, tabaco, maíz ...  
 Y también palabras de origen italiano, francés e inglés ...  
 Por tanto, el conocimiento de otras lenguas ayuda un poco a estudiar el español, una lengua que hablan 300 millones de personas en el mundo. En fin, no resulta demasiado difícil estudiar el español ...



- 1 ESPAÑA
- 2 MEXICO
- 3 CUBA
- 4 REP. DOMINICANA
- 5 PUERTO RICO
- 6 GUATEMALA
- 7 HONDURAS
- 8 EL SALVADOR
- 9 NICARAGUA
- 10 COSTA RICA
- 11 PANAMA
- 12 VENEZUELA
- 13 COLOMBIA
- 14 ECUADOR
- 15 PERU
- 16 BOLIVIA
- 17 PARAGUAY
- 18 ARGENTINA
- 19 URUGUAY
- 20 CHILE

\* Vasco: lengua de origen muy antiguo y desconocido

10 Lección 1

Figura 245. *Paso a paso* (1993: 10)

Es destacable el texto en la Lección 2 de *Español B* (1989: 8-9) en el que se dice que el español es una lengua muy importante, que sirve para abrir la puerta a un nuevo mundo y cultura. Asimismo se precisa que es la lengua de España y de los países latinoamericanos, enumera los países donde se habla

incluyendo los Estados Unidos y Filipinas, donde la gente lo entiende. Omite Guinea Ecuatorial.

8 Lección 2

Lección 2


El español es un idioma importante

Nuestra escuela está cerca de la estación de metro, Chamshill.

Enfrente de la escuela hay muchos apartamentos.

Somos alumnos de Segundo Curso de Español. Nuestra clase tiene 60 alumnos. La mitad de ellos son señoritas. La otra mitad son hombres. Nuestros profesores de español son coreanos.

Todos los alumnos de español están muy alegres y contentos, porque el español será para nosotros la puerta de un nuevo mundo y de una nueva cultura.



importante curso (m.) mitad (f.) hombre (m.) mundo (m.) cultura (f.)

Es español es un idioma importante 9

El español es el idioma de España y de los países latinoamericanos. Es el idioma de 300 millones de habitantes. Además de España, se habla en México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Panamá, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Paraguay, Uruguay, Cuba, La República Dominicana y Puerto Rico. En varias zonas de los Estados Unidos como California, Arizona, Nuevo México, Texas, Nueva York, la Florida, se habla también español. Y en las Filipinas la gente entiende el español.

Actualmente el español es un idioma muy útil, porque es la lengua oficial de unas 20 naciones. Las relaciones entre Corea y esos países latinoamericanos son importantísimas.

ESTRUCTURA y GRAMÁTICA

1. 전치사의 용법

a. A

Veo al niño. Llego a las ocho. Vengo a verte.

La casa está a 10 kilómetros de aquí.

Al abrir la puerta salió el perro.

latinoamericano (-na) millón (m.) habitante (m.) zona (f.)

entender actual útil oficial nación (f.) relación (f.)

Figura 246. *El Español B* (1989: 8-9)

7.6.3. LENGUAS COOFICIALES DE ESPAÑA

La cooficialidad del español en España con otras lenguas aparece en *Contacto* (2006: 30- 31), concretamente en un texto titulado Las lenguas de España donde se explica el origen del vasco, el catalán y el gallego partiendo de apellidos y nombres en estas lenguas. A este texto acompaña un mapa con los territorios donde se hablan, así como el artículo 3 de la Constitución española de 1978 donde se reconoce oficialmente el bilingüismo. Asimismo se añade el dato histórico del motivo por el que en el Alguer se habla catatán. El himno gallego y la fotografía de una ikastola acompañan a los textos.

448



## Las lenguas de España

**E**ntre los nombres y apellidos españoles habrás oído muy probablemente algunos que suenan muy diferentes, como Arantxa, Jordi, Xoa, Valls, Goicoechea, Castella. Son nombres catalanes, gallegos y vascos, las otras lenguas de España. Las dos primeras son, como el español, neolatinas o románicas, es decir, derivadas del latín, mientras que la última se hablaba ya cuando los romanos ocuparon la Península Ibérica y hasta el momento presente nadie ha conseguido demostrar de dónde procede. Se sabe a ciencia cierta que no es indoeuropea, pero todas las hipótesis que se han formulado sobre su origen han sido progresivamente desechadas.

El catalán cuenta en total con unos siete millones de hablantes, el gallego con más de dos millones y el vasco o euskera con 700 000 hablantes.



Figura 247. *Contacto* (2006: 30)



La Constitución de 1978 reconoce oficialmente el bilingüismo en su artículo 3, que dice:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado.  
Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas de España serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

En la ciudad sarda de Alguer (en italiano Alghero, provincia de Sassari) se habla catalán porque durante la conquista de la isla en 1353 tuvo aquí lugar una batalla decisiva que terminó con la derrota de los genoveses. Para castigar a la población por la resistencia que había opuesto, sus habitantes fueron expulsados y repoblada la ciudad por una colonia de catalanes.

Rosas del Aliso gallego.

HIMNO GALEGO

¿Qué din os rumorosos  
na costa verdecente  
ao ralo transparente  
do prácido luar?  
¿Qué din as altas copas  
de escuro arume arpado  
co seu ben compasado  
monótono fungar?



4. Cuadro de azulejos con una oración en relación con la que se pide protección a la Virgen de Montserrat, patrona de Cataluña.

Los "Montseles"  
son escuelas donde  
los estudiantes  
se reúnen en grupos.



Figura 248. *Contacto* (2006: 31)

## 7.7 ÁMBITO POLÍTICO E HISTÓRICO

En *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 192) aparece un ejercicio de relación de acontecimientos históricos con sus fechas y algunos acontecimientos de la historia de España:

Acontecimientos	Fechas
a- Llegada de los árabes a España.	1936
b- Construcción de la Giralda por los árabes.	1492
c- Descubrimiento de América por Cristóbal Colón y fin del imperio árabe en España.	711
d- Comienzo de la guerra civil español.	1184 - 1196
e- Fin de la guerra civil española.	1975
f- Muerte del General Franco.	1939
g- Juan Carlos proclamado Rey de España.	

Figura 249. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006:192)

En *Contacto* (2006: 194) aparece un ejercicio de fechas históricas españolas que abarca desde 1492 hasta 1986 y en una actividad se explican los orígenes de la bandera de España (Contacto 2006: 70):

**1. Mira las banderas y practica según el modelo:**

**La bandera de España** comenzó a existir cuando en 1785 Carlos III, movido por la necesidad de distinguir en tiempos de guerra las propias naves de las enemigas, decidió adoptar una enseña fácilmente visible. De doce diseños que le presentaron, eligió uno formado por tres bandas horizontales, la primera y la tercera rojas, y la segunda, de tamaño doble, amarilla (también llamada gualda).



● ¿Cómo es la bandera mejicana?

○ Tiene tres franjas verticales: la de la izquierda, verde; la del centro, blanca; y la de la derecha, roja.

Figura 250. *Contacto* (2006: 70)

### 7.7.1 1492

Las primeras referencias históricas que se dan en *El Español B* (1989: 61-62) se remontan a 1492 con la conformación de la unidad de España y la posterior conquista de América. La lección 11 se denomina “El Siglo de Oro de España” y alude tanto al período histórico como al literario y se recuerda que hubo grandes escritores durante esta época como Miguel de Cervantes:

## Lección 11

### El Siglo de Oro de España



Los Reyes Católicos se llamaban don Fernando y doña Isabel. Fueron los reyes más gloriosos de la historia española. Una de sus grandes obras fue el lograr la unidad de España.

Al casarse don Fernando, que era rey de Aragón, con doña Isabel, que era reina de Castilla, se unieron estos dos reinos. El 2 de enero de 1492 el último rey moro entregó las llaves de Granada a los Reyes Católicos. Así terminó la guerra de la Reconquista que duró casi 800 años. Nueve meses después de la Reconquista, Cristóbal Colón,

católico (-ca) doña (f.) glorioso (-sa) historia (f.) lograr  
 unidad (f.) casarse reina (f.) unirse entregar llave (f.)  
 reconquista (f.)

Figura 251. *El Español B* (1989: 61)



gracias a la ayuda de los Reyes Católicos, descubrió el Nuevo Mundo, donde vivían los indios. Así, España abrió una nueva época en la historia española.

El 7 de octubre de 1571 la Armada Invencible española venció a los turcos en Lepanto, que amenazaban a toda Europa. Todo el tiempo que duró esta grandeza de España se llama "Siglo de Oro Español."

Durante el Siglo de Oro hubo en España famosos escritores como Don Miguel de Cervantes Saavedra, quien fue el autor de "Don Quijote de la Mancha". Cervantes es el más famoso de los escritores españoles y uno de los primeros del mundo.

Los descubrimientos y conquistas que hicieron los españoles en Europa, Asia, Africa y América en el siglo XVI dieron origen al gran Reino Español.

### ESTRUCTURA y GRAMATICA

#### 1. 관계 대명사

##### a. Que (사람 · 사물)

Dame el papel.

El papel está sobre la mesa.

Dame el papel **que**  
está sobre la mesa.

ayuda (f.) época (f.) armada (f.) invencible vencer turco (m.)  
amenazar grandeza (f.) escritor (m.) autor (m.) descubrimiento (m.)  
conquista (f.)

Figura 252. *El Español B* (1989: 62)

## 7.7.2 DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA

Las menciones al Descubrimiento de América se realizan en *El Español A, B, Curso intensivo de español* y *Contacto*. La lección 3 de *Curso intensivo de español* (2006: 29) se denomina La Tierra es redonda y comienza con un texto sobre el descubrimiento de América:

Cristóbal Colón nació hace más de cinco siglos, en el año 1441, en Génova, ciudad de Italia. Trabajó durante varios años en el taller de su padre, pero su mayor deseo era navegar. Leía todos los libros que caían en sus manos sobre viajes y sobre navegación, y, llevado por su deseo, se dirigió a Lisboa, capital de Portugal, esperando encontrar allí la posibilidad de hacer un viaje por mar. Lisboa era entonces el centro de los estudios geográficos y de la navegación. En Lisboa Colón supo que más allá del Océano Atlántico seguramente había tierras desconocidas. Partiendo del principio de que la tierra es redonda y no sabiendo nada de la existencia del continente que llamamos ahora América, Colón pensó que estas tierras eran la costa del Este de Asia.

En aquellos tiempos, los países de la Europa Occidental querían explotar las riquezas de Asia y era necesario buscar un camino más corto que el camino que seguían entonces los barcos. Para ir a la India, los barcos salían del sur de Portugal y daban una vuelta por las costas de África. Colón decía:  
- Si la tierra es redonda, navegando hacia el Oeste encontraremos la India.

Colón pidió muchas veces a los gobiernos de Portugal y de España barcos y marineros para ir a la India por un camino más corto. Los gobiernos y los sabios de estos países se reían de esta idea de Colón y no querían ayudarlo. Pero Colón, deseando conocer los secretos del mundo, no dejaba de luchar. Siguió propagando sus ideas y discutiendo con todos los que se oponían a ellas.

Al fin España, queriendo conquistar otras tierras en busca de oro y plata, le dio lo que él pedía, y en la mañana del 3 de agosto de 1492, una pequeña flota de tres barcos de madera salió del puerto de Palos, rumbo al Oeste.

*Curso intensivo de español (2006: 29)*

En el mismo manual aparece un texto complementario que narra los problemas que Colón tuvo con los marineros que le acompañaban, que comenzaban a desesperarse al ver que no encontraban tierra: “tras más de dos meses de navegación, el 12 de octubre de 1492 Colón y sus compañeros pusieron pie en la tierra tanto tiempo esperada” (*Curso intensivo de español* 2006: 31).

En *Contacto* (2006: 195) se menciona este hecho en un ejercicio sobre fechas históricas que viene ilustrado con el cuadro de T. de Bry *Desembarco de Colón*.

En un ejercicio de *Un mundo por descubrir 2AS* se trabaja sobre un mapa de la ruta trazada por Colón en el s. XVI. Entre las preguntas destacan la búsqueda de los nombres que poseían los territorios en aquella época y se pregunta si dio Cristóbal Colón su nombre a algún país (2006: 165). En las páginas finales del manual se aprecia una cita atribuida a Cristóbal Colón: “encuentra la felicidad en tu trabajo o nunca serás feliz” (2006: 191).

En una actividad de *Destino Erasmus* (2008: 353), aparece Cristóbal Colón entre los personajes españoles más relevantes de la historia de España.

### 7.7.3 GUERRAS CARLISTAS

Es *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 172) el único manual donde se mencionan las guerras carlistas, dentro de un fragmento de *Adiós cordera* explicándose en polaco los significados de Carlos y carlista.

### 7.7.4 II REPÚBLICA Y EL VOTO FEMENINO

La unidad 5 del manual *Destino Erasmus* (2008: 56) aparece encabezada mediante una foto de un billete de cincuenta céntimos de la Segunda República Española:

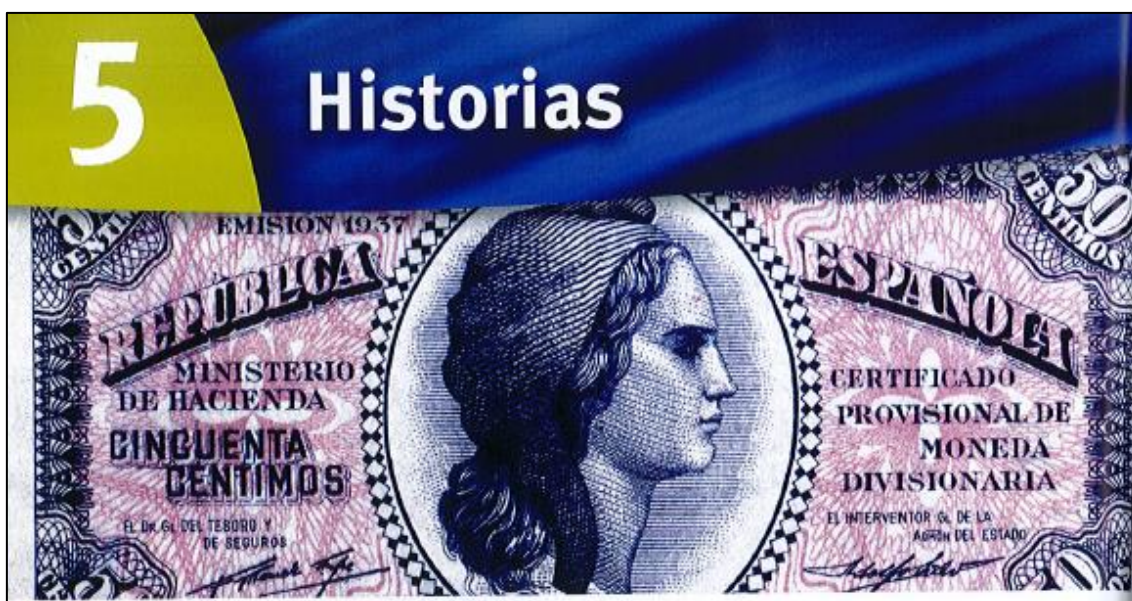


Figura 253. *Destino Erasmus* (2008: 56)

La consecución del derecho al voto femenino en España se cuenta de forma detallada en el manual *Destino Erasmus*, partiendo de los antecedentes históricos en el resto del mundo. De España se dice que “el proceso fue bastante complejo y paradójico” ya que “la mayoría de las mujeres, fuertemente influenciadas por la Iglesia católica, eran profundamente conservadoras”, y por tanto “su participación electoral significaría inevitablemente un fortalecimiento de la derecha”. Se hace referencia al rechazo inicial por parte de Victoria Kent y de Margarita Nelken al sufragio femenino y destaca la “apasionada defensa” de Clara Campoamor del derecho al mismo. De la Constitución de 1931 se dice que supuso “un enorme avance en la lucha por los derechos de la mujer”, ya que no solo contemplaba el derecho al voto sino el derecho al divorcio, igualdad entre los cónyuges, obligaciones de los padres con los hijos... Y se destaca que «el régimen republicano estaba poniendo a España, en el terreno legal, al a altura de los países más evolucionados en lo referente a la igualdad entre los hombres y las mujeres», algo que cambiaría totalmente con la Guerra Civil y la posterior dictadura de Franco:

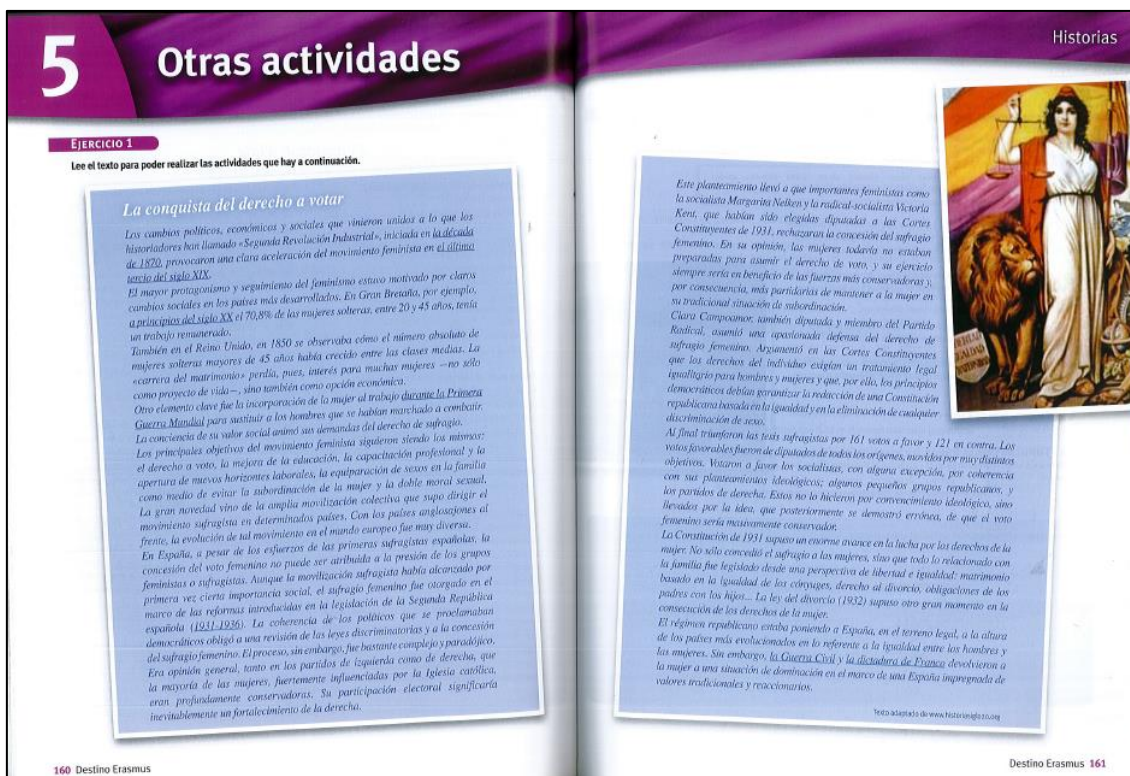


Figura 254. *Destino Erasmus* (2008: 160-161)

## 7.7.5 SIGLO XX: DICTADURAS Y DEMOCRACIA

### 7.7.6 GUERRA CIVIL

En un ejemplo de *Contacto* (2006: 93) se dice que “la guerra civil empezó el 18 de julio de 1936”

Un fragmento del relato de Manuel Rivas *¿Qué me quieres, amor?* se emplea en *Continentes Terminales* (2005: 161) para contar el estallido de la Guerra Civil española el 18 de julio de 1936, así como la persecución, detención y humillación con insultos de los habitantes de un pueblo hacia las personas del bando republicano. Titula *Rojos* a la lectura, explicando en una nota al pie que era el nombre que los franquistas daban a los republicanos. La foto que acompaña la misma pertenece a la inauguración del monumento a los caídos en Lorca en 1940 y se aprecia el saludo fascista:





Figura 255. *Continentes Terminales* (2005: 161)

La Guerra Civil se menciona también en un texto sobre Picasso, donde se explica que luchan los republicanos contra el bando fascista del general Franco, así como la predilección de Picasso por el bando republicano. Asimismo, se cuenta cómo el famoso Guernica de Picasso se inspira en los bombardeos del “salvaje ataque contra la pequeña ciudad vasca de Guernica” (Capdevila 2005: 75).

En *Un mundo por descubrir. 2AS* (2006:105) se menciona la guerra en el contexto biográfico de Gloria Fuertes y se afirma que la marcó mucho.

Otra mención a la guerra civil española es la que se realiza en un diálogo de *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 170). Asimismo se deduce que el padre podría vivir en Polonia exiliado:

- Cuando yo iba al colegio, tú no habías nacido todavía. Vivía entonces con mis padres, abuelos tuyos en Madrid.
- ¿Y después?
- Después estudié en la universidad y después hubo guerra.
- ¿Y después?
- Y después me casé con tu mamá, y ahora, ya lo ves, estamos en Polonia. La guerra es una cosa terrible, y por suerte, tú nunca la verás, así lo espero.

En una actividad del manual *Destino Erasmus* se pide a los alumnos que comenten los conocimientos que poseen sobre La I República Española, La Guerra Civil Española y La dictadura franquista:

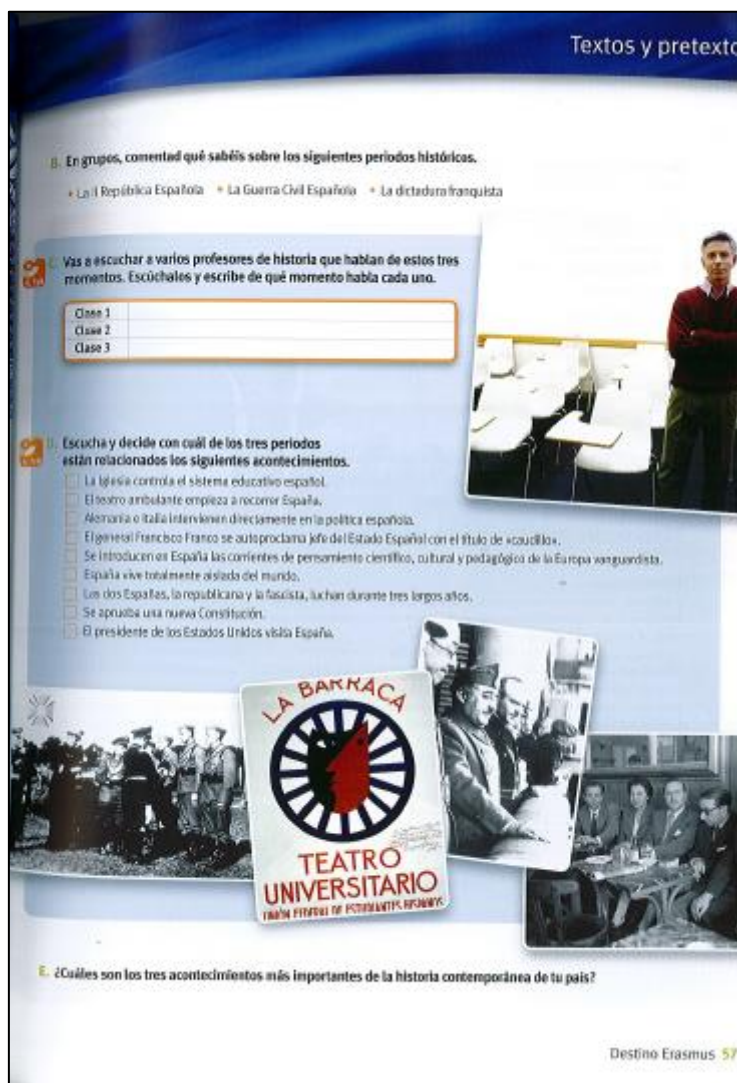


Figura 256. *Destino Erasmus* (2008: 57)

## 7.7.7 DICTADURA DE FRANCO

Este período histórico aparece mencionado en *Continentes*, *Un mundo por descubrir 2AS*, *Contacto* y *Destino Erasmus*.

En *Continentes* (2005: 70) se dice: “después de la victoria de 1939, el régimen del general Franco reprimió duramente a todos aquellos que habían luchado en el bando republicano”. Esta frase encabeza un fragmento de la novela de Julio Llamazares *Sobre la nieve*, donde se cuenta la historia de un hombre topo que se escondió en un sótano durante la Dictadura de Franco. El texto viene acompañado de la imagen de Protasio Montalvo, el último hombre topo de España, alcalde de Cercedilla durante la República.

B A C

ÉCRIT

### Encerrado en la cuadra<sup>1</sup>

Después de la victoria de 1939, el régimen del general Franco reprimió duramente a todos aquellos que habían luchado en el bando republicano.

Usted, claro, es muy joven y no conoció aquellos años. Y mejor para usted que no los conociese. Por menos de nada, le denunciaban a uno y le metían en la cárcel<sup>2</sup>. Eso, si no le fustigaban, que si había estado con los rojos, como yo, era lo más fácil. Así que, por si acaso, aquella noche, como le digo, yo me escondí en mi casa, en un desván que había encima de la cuadra. Pero las cosas cada vez se ponían peor. Sabían que muchos de los que estábamos en Asturias habíamos venido huyendo por los montes y empezaron a registrar<sup>3</sup> los pueblos y las casas. Mi padre tenía miedo de que, en uno de estos registros, me encontraran, y una noche, poco tiempo después de que yo llegara, cavamos<sup>4</sup> una fosa en una esquina de la cuadra para esconderme allí hasta ver qué pasaba con la guerra y si las cosas se calmaban. Era una fosa estrecha y larga. Como una sepultura, para que se imagine. Ya no me acuerdo bien, porque hace muchos años ya que la tapamos<sup>5</sup>, pero calculo que tendría unos dos metros de largo por ochenta centímetros de ancho y otros tantos más o menos de profundidad. Yo me metía allí dentro y mi padre o mi hermano me tapaban con un tablero<sup>6</sup> desde arriba. Después, espacian el abono<sup>7</sup> de las vacas por encima y aquello quedaba perfectamente camuflado. Bueno, con decirle que en más de una ocasión esquivaron los protocolos<sup>8</sup> encima del tablero cuando venían a registrar la casa y no sospecharon nada... Pero era muy jodido<sup>9</sup>. Hay que vivirlo, ¿sabe usted? Hay que vivirlo para saber lo que es estar diez años enterrado. Dese cuenta, además, de que yo tenía que estar siempre tumbado boca arriba o boca abajo<sup>10</sup>, porque, de lado, pegaba en el tablero y no podía ponerme. Incluso, a veces, cuando me cansaba de estar en una postura, para darme la vuelta<sup>11</sup> las pasaba moradas<sup>12</sup>. Pero lo peor era el calor, ¿sabe usted? El calor y la humedad. Algunas veces, cuando enterraban a alguien en el pueblo, hay quien dice: ¡vaya frío que debe de estar pasando esta noche

18/07/1977: el último hombre topo sale a la luz en España. Protasio Montalvo que fue alcalde de la localidad madrileña de Cercedilla durante la República, tuvo que esconderse en un sótano de su casa al concluir la Guerra civil en 1939.

*Protasio Montalvo con su mujer.*

1. fustigar  
2. ir a prisión  
3. registrar  
4. cavar/cavar  
5. tapar/enterrar  
6. un planchete  
7. la paja  
8. los guardas civiles  
9. difícil una historia  
10. me le doblaba que se vendió  
11. darse la vuelta, se rector  
12. me  
13. me seguía de donde los casacaes.



Eugene SMITH, Guerrillas civiles, 1950.

13. David  
14. arrose  
15. murex / l'opinion  
16. s'étaient par mes agents

Julio LLAMAZARES, *Sobre la nieve*, 1996.

Série L : vous traiterez l'ensemble des questions.  
Série S : Compréhension du texte 1, 2 et 3 ; Expression personnelle 1 et 4.

### COMPRÉHENSION DU TEXTE

1. Por qué tenía que esconderse el narrador? ¿Cuánto tiempo duró su encierro?  
2. «Hay que vivirlo, ¿sabe usted?» (l. 31): ¿no resume esta afirmación los sentimientos del protagonista?  
3. Traduite depuis «Así que, por si acaso...» (l. 7) jusqu'à «...los pueblos y las casas» (l. 14).

### EXPRESSION PERSONNELLE

1. «Era una fosa estrecha y larga. Como una sepultura, para que se imagine.» (l. 20-22). A la luz de lo que cuenta el narrador, ¿cuánto tiempo duró su encierro?  
2. A lo largo de estos diez años, ¿qué sentimientos habrá experimentado?  
3. ¿Qué opinión tienes de la personalidad del protagonista?  
4. A ti te toca contar una historia extraordinaria que le pasó a un familiar, a un amigo, o que le pasó en un periódico, y que te impresionó mucho.

Figura 257. *Continentes Terminales* (2005: 70-71)



Las revueltas estudiantiles en tiempos de la Dictadura aparecen mencionadas en una adaptación del cuento de Jesús Izcaray<sup>82</sup> *Breve historia de un zapato* recogida en *Curso Intensivo de Español 2* (2006: 196). En el fragmento adaptado se cuenta el enfrentamiento entre estudiantes y los guardias que no pueden entrar en la universidad. La mención al dictador nos revela el contexto del texto: “¡Nuevas tarifas, no! ¡Franco, tampoco!”.

La muerte del dictador aparece en una actividad de *Un mundo por descubrir. 2AS* sobre de acontecimientos históricos de España (2006: 159) en un ejercicio de *Contacto* (2006: 195) y en *Destino Erasmus* (2008: 67) donde se dice que “el derrocamiento del régimen de Salazar en Portugal y la muerte del general Franco de España representaron la desaparición de las últimas dictaduras "de derechas" de Europa”.

#### 7.7.8 DICTADURA CHILENA DE PINOCHET

En *Contacto* aparece una foto del General Pinochet que acompaña un fragmento del texto de Mario Benedetti *Andamios*, en el que se recuerda la época en que se preparaba el Golpe de Estado militar de 1973:

---

<sup>82</sup> En el manual no se indica que el texto proceda del cuento de Izcaray, miembro del PCE.

**Entrenándose III**

*Discours direct et indirect*  
*Prepotencia<sup>1</sup>*

**EL HIJO DEL GENERAL CARRARA**

Javier, uruguayo, recuerda la época en que se preparaba el golpe de Estado militar de 1973.

En las proximidades de la dictadura, Javier y Lorenzo iban en un Volkswagen a cierta reunión non sancta<sup>2</sup>. No sabían mucho uno del otro; en realidad se habían conocido en la vispera. Manejaba<sup>3</sup> Lorenzo. En avenida Italia, poco después del Clínicas, aparecieron sorpresivamente los milicos<sup>4</sup>. ¡Documentos! Javier y Lorenzo mostraron los suyos. El soldado examinó primero el de Lorenzo y enseguida lo miró a los ojos. 'Todavía no era odio', pero sí soberbia<sup>5</sup>. «Van a tener que acompañarme.» El tono era áspero, cortante, pero Lorenzo permaneció impertérrito<sup>6</sup>. «¿Me ha oído o se lo tengo que repetir?» Javier vio que Lorenzo transformaba su rostro en una máscara de rabia<sup>7</sup>. «¡Por supuesto que lo he oído, bolseta<sup>8</sup>! ¿Así que acompañarlo, no?»

¿Pero no se ha dado cuenta de que está hablando con el hijo del general Carrara? ¡Haga el favor de apartarse y no molestar! El pobre soldado entrojó<sup>9</sup> de algo parecido a la vergüenza<sup>10</sup> y apenas pudo balbucear: «Perdone, señor, no me di cuenta.» Les devolvió los documentos, dijo otra vez «Perdón» y les franqueó el paso<sup>11</sup>. Tres cuerdas<sup>12</sup> más adelante, Javier se animó a comentar: «Así que tu viejo<sup>13</sup> es general.» «¿Estás loco? Mi viejo es jardinero y a mucha honra<sup>14</sup>. Te confieso que el miliquito me dio pena. Pero ¿qué iba a hacer? ¡Con el monrón de folletos<sup>15</sup> más o menos subversivos que llevo en el maletero<sup>16</sup>! Hay que tratarlos a prepa<sup>17</sup>, ¿viste?, es el único lenguaje que entienden.» Lamentablemente, tiempo después, en otra rodada<sup>18</sup> y ya bajo dictadura, la famosa prepotencia no le dio resultado, quizá porque esa vez no se trataba de un soldado sino de un teniente<sup>19</sup>, y ese fue el comienzo de su larga cana<sup>20</sup>; siete años.

Hubo un largo silencio, mientras Lorenzo terminaba con la última porción de faimá<sup>21</sup>.

—Y ahora de qué te reis<sup>22</sup>?  
—Nada importante. Sólo me estaba acordando del general Carrara.  
—Uyuy —festejó Lorenzo—. Más vale que se haya acogido al retiro<sup>23</sup>.

MARIO BENEDETTI, *Adiós, luz*, 1997.



General Urquía (Pinochet), 1973.

1. teste-patoante.
2. (considerada como subversiva).
3. (verbo) Conducía.
4. (verbo, fura) los militares.
5. de la boca.
6. arrogancia.
7. imperturbable.
8. un bolsillo de ropa.
9. (verbo, fura) (molesto).
10. entrojado, caído.
11. la bofetada.
12. (verbo) poner.
13. (verbo) poco me importa.
14. (verbo, fura) (padre).
15. (verbo) (fura) (fura).
16. (verbo).
17. le caíste.
18. (verbo) prepotencia.
19. (verbo) (fura) (fura).
20. un (verbo) (fura) (fura).
21. (verbo, fura) (fura) (fura).
22. (verbo) (fura) (fura).
23. (verbo) (fura) (fura).

40 • CUARENTA

Figura 258. *Continentes Terminales* (2005: 40)

## 7.7.9 EXILIO

Un texto de Jorge Semprún, *Adiós, luz de veranos* sirve para situar la historia de un español que regresa a casa después de años en el exilio. Aunque el texto omite las causas que llevaron al joven a dejar España, se deduce que esta es la temática de la novela (*Contacto* 2005: 62). Asimismo en este manual se retoma el tema de la emigración española a tierras americanas en un texto titulado *Ha llegado un pariente de América*, fragmento de *Patagonia Exprés* del chileno Luis Sepúlveda (*Contacto* 2005: 77).

- Mi hermano... ¿uno que se fue a América? Sí. Uno que se fue a América. Uno entre tantos que subieron a los barcos llenos de esperanza. Españoles que, cuatro siglos después de la invasión armada de América partieron en busca de la paz, y fueron bienvenidos y encontraron madera para levantar sus casas, noble cera de laboriosas para pulir sus mesas, vinos secos para modelar los nuevos sueños y una tierra que les dijo: uno es de donde mejor se siente.



Figura 259. *Continentes Terminales* (2005: 203-204)

El poema del uruguayo *Otro cielo* aparece en otra de las secciones dedicadas a este tema:



Figura 260. *Continentes Terminales* (2005: 198)

El exilio no se menciona en el resto de los manuales del corpus salvo en el caso de *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 58) donde se cita en la biografía de Machado.

#### 7.7.10 EMIGRACIÓN ESPAÑOLA DE LOS AÑOS 60

En *Contacto* (2005: 42) también se trata el tema de la emigración española de los años sesenta mediante un texto titulado “Emigrar”, fragmento de la



novela de Daniel Moyano, *Libro de navíos y borrascas*, en el que se cuenta el episodio de la despedida del abuelo gallego en barco hacia tierras americanas para buscarse una mejor vida en Buenos Aires:



## Entrenándose III

# L'expression de la condition


## Volver a las raíces<sup>1</sup>

### EMIGRAR

Si mi abuelo hubiese dejado anclado algo de estos movimientos marítimos que saltan sobre las generaciones, uno ahora, podría recurrir con algún conocimiento el camino inverso. Abrir al azar el diario de a bordo<sup>2</sup> del abuelo y leer por ejemplo: «A las ocho de la tarde de hoy, cinco de junio, el vapor<sup>3</sup> que nos lleva para América abandonó la ría de Vigo y entró en el mar abierto<sup>4</sup>. Los sentimientos que nos embargan<sup>5</sup> son de alegría y tristeza al mismo tiempo. Los gastos<sup>6</sup> de último momento nos han dejado sin blanca<sup>7</sup>, y estábamos pensando cómo afrontar los primeros días en Buenos Aires cuando el bueno de<sup>8</sup> Mazaolo, poco antes que subiéramos al vapor, apareció en el muelle<sup>9</sup> con un jamón tan bien curado<sup>10</sup> como sólo él sabe hacerlo. Tomad, para entreteneros en las pampas, dijo. También nos dio unos cuartos<sup>11</sup>. En fin, que Dios provee. Hemos guardado el jamón en el baúl<sup>12</sup>, bajo llave, para tenerlo al abrigo de las ratas que según dicen siempre hay en estos barcos. También fue a despedirnos<sup>13</sup> al puerto tía Tecla, pero llegó tarde, no pudimos darle un abrazo, ya estábamos arriba. No pudimos oír lo que decía, movía mucho las manos, reía y lloraba al mismo tiempo. A ella le hubiera gustado venirse con nosotros, América siempre ha sido un sueño suyo. Pero en fin, las cosas no se dieron<sup>14</sup> como ella esperaba, Dios dirá. Puede que algún día, si Dios quiere, le enviemos un dinerillo para el viaje y podamos tenerla con nosotros. Aunque parece que tía Tecla ya está un poco vieja para esta clase de viajes».

Daniel MOYANO, *Libro de navíos y borrascas*, 1983.

1. les racines.
2. le journal de bord.
3. (el barco).
4. en pleine mer.
5. embargar, sentir, éprouver.
6. les dépenses.
7. sans le sou.
8. ce bon.
9. de quel.
10. superb.
11. quelque chose.
12. le coffre.
13. nous faire ses adieux.
14. les choses n'aboutissent pas.




Ría de Vigo, Galicia.

42 • CUARENTA Y DOS

Figura 261. *Continentes* (Capdevila 2005: 42)

El otro texto que aparece en *Continentes* (2005: 188) es un artículo de Jordi Soler que se publicó en *El País Semanal* y cuenta el exilio del abuelo republicano en México y cómo vivía junto a su familia:



## América se busca

# Nostalgia

## *L'imparfait de l'indicatif*

### MI ABUELO

Yo nací en la Portuguesa, una comunidad de refugiados catalanes situada en la selva de Veracruz, en México. Mi madre se casó ahí con mi padre, que es mexicano. Pasé mi infancia viendo España en filmín<sup>1</sup>. Mi abuelo nos reunía

5 en la sala y proyectaba imágenes de las Ramblas<sup>2</sup>, aderezadas<sup>3</sup> siempre con la misma historia, que era un recuento<sup>4</sup> sentimental fraccionado por grandes espacios de silencio. Siempre tuve la impresión de que la verdadera historia era la que se contaba durante esos espacios. El recorrido empezaba en la fuente de Canaletas<sup>5</sup> y terminaba en la estatua de Colón. Era su paseo dominical por esa ciudad a la que no podía

10 volver mientras viviera Franco. Los 25 de diciembre por la noche nos poníamos todos alrededor del aparato de teléfono, en suspenso, mientras mi abuelo marcaba<sup>6</sup> un número de Barcelona. Hablaba con su hermana y su sobrina<sup>7</sup>, y luego nos daba el auricular para que habláramos con ellas


15 no más de un minuto: se trataba de un lujo anual que salía carísimo. Eran llamadas más bien tristes: mi abuelo colgaba pensando que no volvería a verlas nunca. Para nosotros era un esfuerzo creativo: había que imaginarlas y echarlas de menos<sup>8</sup> sin más instrumentos que su voz. Fotografías no había. A veces una imagen acaba perturbando la

20 estabilidad emocional. Cada familia combate la nostalgia como puede. Los sábados, mi abuelo nos llevaba a Córdoba, una ciudad pequeña con una colonia importante de españoles. Comprábamos el diario y visitábamos una tienda de artículos ultramarinos<sup>9</sup> donde había vino, latas, embutidos y turrón<sup>10</sup> importados de España. Los domingos


25 comíamos todos en el comedor, incluido los niños que durante el resto de la semana no podíamos pisar<sup>11</sup> esa zona de la casa.

1. a l'apèndre.  
2. (gran aveneda de Barcelona).  
3. embellies.  
4. l'incident.  
5. (fontaine de Barcelon).  
6. correspond.  
7. néces.  
8. regretter leur absence.  
9. une épicerie.  
10. des conserves, des charcuteries et du nougat.  
11. mettre les pieds dans.


Jordi SOLER, *El País Semanal*, 03/03/2002.



Mi madre y mi abuelo. Ella (de la derecha) nació en plena guerra civil.



El abuelo. Luchó con los republicanos y perdió la guerra.



Mi padre y yo. Mi madre se casó con él, que es mexicano.

188 • CIENTO OCHENTA Y OCHO

Figura 262. *Continentes Terminales* (2005: 188)

## 7.7.11 TRANSICIÓN Y DEMOCRACIA

En una amplia selección de textos con imágenes a doble página se explica en *Continentes* (2005: 80-81) la transición democrática española:



Figura 263. *Continentes Terminales* (2005: 80-81)

## 7.7.12 MONARQUÍA ESPAÑOLA

La monarquía española aparece en el tema dedicado a la familia, ya que suele presentarse en los capítulos de los manuales para explicar la familia, tomándose como modelo la Familia Real española.



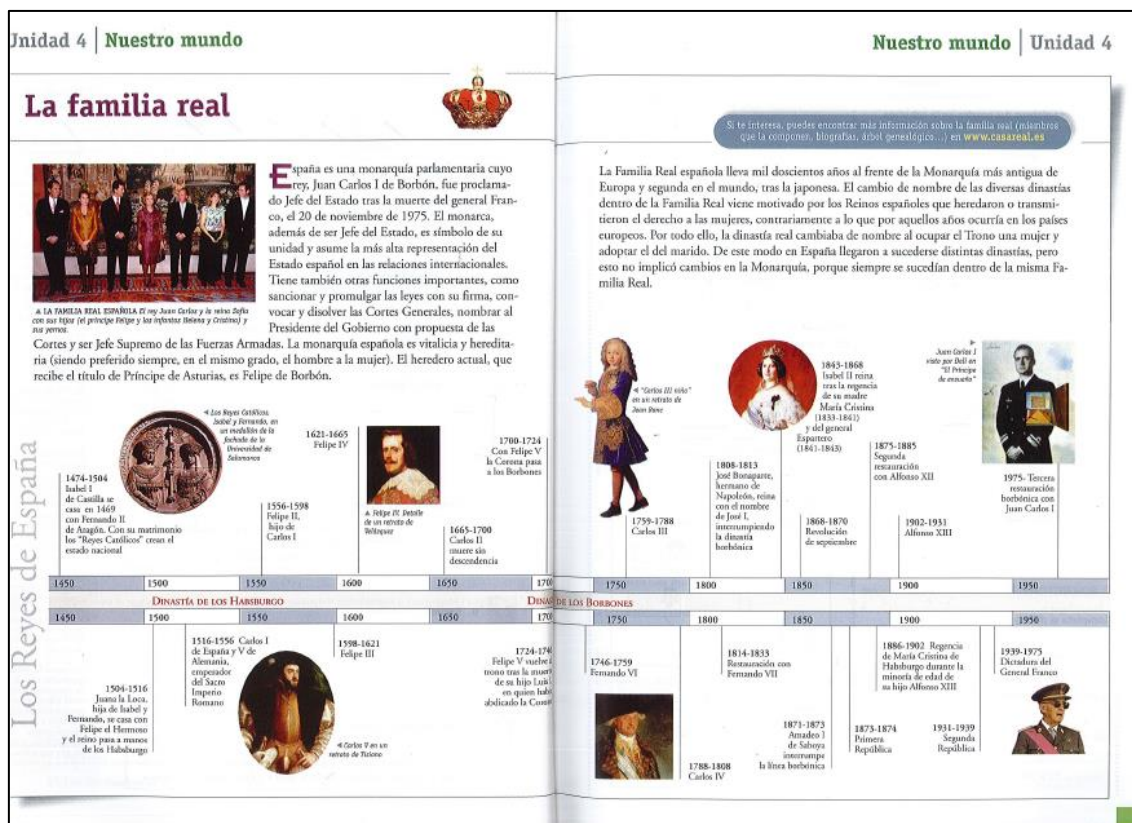


Figura 264. *Contacto* (2006: 64-65)

### 7.7.13 ESPAÑA EN LA UE

Debido a que es un manual específico para estudiantes del programa europeo erasmus *Destino Erasmus* (2008: 67) es el manual que más páginas dedica a la Unión Europea y a la pertenencia de España a esta. En un texto del manual se narra la historia de la Unión Europea y se menciona la incursión de España en esta junto con Portugal una vez asentada la democracia en ambos países.

### 7.7.14 INDEPENDENCIAS AMERICANAS

Las menciones históricas a los países de América están relacionadas con las independencias. En *Curso intensivo de español* (2006: 41) aparecen tres

menciones a estas. En una carta un estudiante de Perú pregunta si saben algo de su país o ciudad y dice de Lima que “es la ciudad más colonial de Latinoamérica” y que los “edificios antiguos son de antes de nuestra independencia”. En otro texto titulado “Así era Morelos” perteneciente a Eduardo E. Zárate se cuenta la historia de José María Morelos, artífice de la segunda etapa de la guerra de independencia mexicana (*Curso intensivo de español* 2006: 41):

Era la hora del almuerzo cuando Morelos recibió la carta, y estaba leyéndola atentamente cuando un individuo de abultado abdomen se presentó ante él, pidiéndole lo admitiera en su ejército para prestar sus servicios en bien de la independencia nacional.

Durante la Guerra de Independencia, el general Morelos recibió de parte de un amigo una carta que decía: "Sé de buena fuente que el Virrey ha pagado a un asesino para que lo mate a usted; pero no puedo darle más señas de ese hombre sino que es muy barrigón".

Era la hora del almuerzo cuando Morelos recibió la carta, y estaba leyéndola atentamente cuando un individuo de abultado abdomen se presentó ante él, pidiéndole lo admitiera en su ejército para prestar sus servicios en bien de la independencia nacional.

#### 7.7.15 ENTRADA DE MÉXICO EN LA ONU

En *Język hiszpański dla lektoratów* (1971:326) se menciona la Conferencia Interamericana sobre Problemas de la Guerra y la Paz y utiliza fragmentos del discurso de Don Manuel Tello ante el Comité de Desarme de las Naciones Unidas en Ginebra (Suiza).

#### 7.7.16 VIOLENCIA Y TERRORISMO

La violencia y el terrorismo, sobre todo en terrorismo del siglo XX en España, aparece reflejado en *Continentes Terminales* y *Contacto* donde se tratan los temas de los crímenes de ETA y los fatídicos acontecimientos del 11-M.

## 7.7.17 ETA

El nombre de la banda terrorista se utiliza para encabezar la noticia del CNN español que relata que un atentado en el que una niña de seis años y un hombre de cincuenta perdieron la vida. Otro texto titulado *En el punto de mira* describe la manifestación y repulsa de los intelectuales ante la banda terrorista y cómo pasaron del terror ante las amenazas a la manifestación en las calles y la creación de la plataforma Basta ya. Esta noticia procede de un especial del diario ABC del 15/02/2002 (*Continentes* 2005: 108-109).



Figura 265. *Continentes Terminales* (2005: 108-109)

## 7.7.18 11-M

*Destino Erasmus* es el único manual del corpus posterior a la fecha de los atentados del 11-M y además incluye un amplio texto dedicado a los fatídicos acontecimientos.

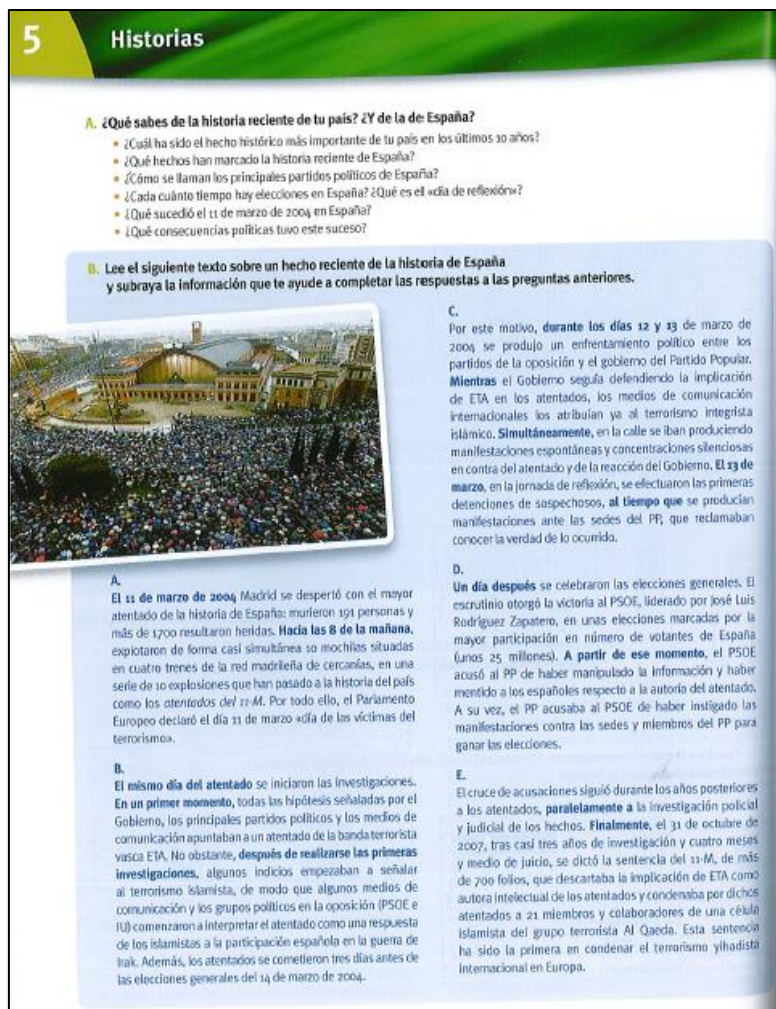


Figura 266. *Destino Erasmus* (2008: 66)

## 7.7.19 LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA

El debate sobre la inmigración en España a principios del siglo XXI queda recogido en un artículo de opinión de la escritora uruguaya Cristina Peri Rossi que aborda la situación de las mujeres inmigrantes en España. Este



artículo pertenece al diario *El Mundo* y está recogido en el manual *Destino Erasmus* (2008: 188).

### **No sólo inmigrante, también mujer**

A las 12 de la noche entro en un Pans & Company de la plaza Francesc Macià de Barcelona a comprar uno de esos golosos bocadillos que todas las dietas prohíben y los médicos desaconsejan; quedan sólo dos empleadas que murmuran y ríen entre sí: sus rasgos son inconfundiblemente centroamericanos. Su humor, quizá, también. Guatemaltecas, salvadoreñas o cubanas. Un tímido catalán intenta iniciar una conversación con ellas: está solo, es verano, hace calor, posiblemente le gustaría esperarlas cuando cierren el local o tener una cita.

Los tres vecinos más ancianos del edificio donde vivo están atendidos diariamente por simpáticas ecuatorianas que los miman, conversan con ellos y los sacan a pasear. En la tienda donde compro la fruta, me despacha cada día una peruana ensimismada, cabizbaja, con un hilo de voz.

Barcelona se parecía cada vez más a Nueva York: un viaje en metro podía convertirse en un muestreo de diversas nacionalidades, geografías, culturas, etnias. El fenómeno sobrepasa los límites de la ciudad y se extiende a los pueblos del Ampurdán o el Maresme, donde se encuentran familias de nigerianos, paquistaníes, magrebíes o marroquíes. El mestizaje -la convivencia ha empezado, con algunos interesantes conflictos para analizar.

El universal inmigrante, por prejuicios mentales comunes a casi todas las culturas, suele ser pensado como hombre, pero la realidad es muy distinta, y España lo está demostrando: muchas mujeres del Tercer Mundo han emigrado solas, con el sueño de mantener en la distancia, y gracias, las divisas a sus familias. Tenaces, constantes, madres, al fin, realizan un extraordinario esfuerzo en medio de una gran soledad, pero peor aún es cuando su situación es aprovechada por una sociedad de mercado que necesita mujeres baratas para servicios diversos, que van desde limpiar ventanas hasta desfogar testosterona acumulada.

Las asociaciones de inmigrantes tienen que reconocer la discriminación específica de las mujeres, peor pagadas, más explotadas, sea por las redes de tráfico de inmigrantes o por las de la prostitución. El tema concierne a los gobiernos, al central y a los autonómicos: es necesaria la protección de las mujeres inmigrantes, es necesaria también su educación para que no sólo nos den su trabajo y su carne, sino que puedan ejercer los derechos que les corresponden.

Yo me siento muy cómoda cuando una simpática ecuatoriana me despacha un quilo de melocotones o una peruana saca a pasear al perro de mi vecino, pero más allá del pintoresquismo cosmopolita que asoma en la superficie de las grandes ciudades españolas, hay problemas humanitarios graves que resolver.

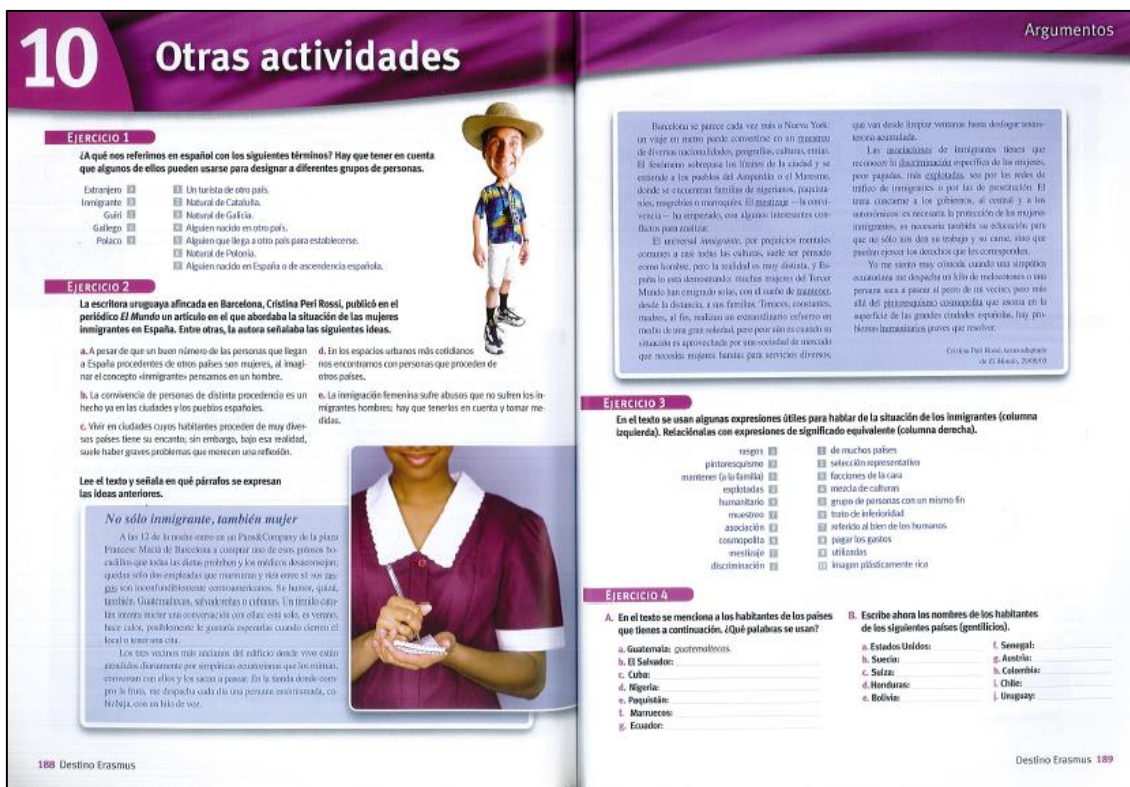


Figura 267. *Destino Erasmus* (2008: 188-189).

## 7.7.20 HISTORIA DE VENEZUELA

La historia de Venezuela tan solo se recoge en *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 172):

Cristóbal Colón, a su llegada a esta tierra en su tercer viaje a América, en 1498 escribió en su diario “creía haber llegado al paraíso terrenal”. El origen del nombre, “Venezuela”, data de la época del descubrimiento. En algunas zonas de la costa, los exploradores españoles encontraron construidas sobre agua, que les recordaron a la ciudad de Venecia, de donde les vino la idea de llamar Venezuela, “pequeña Venecia”.

En Caracas, su capital, fundada en 1567, nació Simón Bolívar, el libertador, uno de los héroes de la independencia americana (1811), Bolivia, adaptó el nombre en su honor. La población es mayoritariamente blanca – Pose un impresionante caudal de recursos minerales y energéticos. Es el octavo productor de petróleo y posee algunas minas de hierro, aluminio, oro y diamante.

*Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 172)

A este texto acompaña una fotografía de una Refinería de petróleo del lago Maracaibo.

## 7.8 ÁMBITO GEOGRÁFICO-MEDIOAMBIENTAL

### 7.8.1 LA IMAGEN DEL MUNDO HISPÁNICO EN LOS MAPAS

Según Delgado López (2002: 332) “el mapa atesora una versatilidad susceptible de ser aplicada en más de alguna disciplina del campo social y, como es el caso de las humanidades”. Lo mismo ocurre con la enseñanza de lenguas y la enseñanza del español donde el uso de la cartografía como elemento de apoyo didáctico tiene un papel importante. Es así como en el corpus de manuales de este estudio se ha apreciado el empleo de los mapas de los países del mundo hispánico para acompañar textos, actividades o como elemento indispensable que acompaña al manual.

La representación cartográfica del mundo hispánico parece dividirse en dos ejes: la representación de España y la representación de Hispanoamérica. Algunos manuales emplean mayoritariamente el mapa de España, en otros aparecen los dos mapas juntos y en algunos el uso mapa es inexistente.

En ocasiones los mapas aparecen en las contraportadas o primeras páginas del manual, constituyendo un apoyo fundamental que servirá al estudiante de consulta durante el estudio.

España suele aparecer representada en los mapas con más detalle que otros países, apareciendo dividida en las diferentes Comunidades Autónomas. En cambio el resto del mundo hispánico aparece representado como una unidad. Es muy común que España ocupe siempre una página y separada de esta aparezca el mapa de Centroamérica y Sudamérica donde por lo general aparecen los nombres de los países y sus capitales, en algunos casos otras ciudades importantes de estos.



### 7.8.2 MANUALES DONDE SOLO APARECE ESPAÑA

En el manual coreano se emplea tan solo el mapa de España como contraportada delantera y trasera del manual. En *Język hiszpański dla lektoratów* hay un mapa de España desplegable en el interior del manual<sup>83</sup>.

### 7.8.3 MANUALES DONDE SE REPRESENTA A ESPAÑA E HISPANOAMÉRICA

En *Bienvenidos* (1997) aparece un apéndice específico que se denomina MAPAS. Entre estos mapas aparece uno de España, otro de América del sur y de México, América Central y el Caribe. Todos estos mapas son híbridos aportando tanto información física como política y señalando las principales ciudades y accidentes geográficos. Aparte de este anexo se hallan mapas de México (1999: 14), Colombia (1999: 31), Argentina (1999: 40), Europa (1999: 45), y España (1999: 47) contextualizados en los ejercicios y actividades. Destaca la aportación de un mapa horario mundial donde señala Madrid, Nueva York y San Juan.

En *Continentes Terminales* (2005) los mapas son empleados también en las contraportadas: uno físico y otro político de España uno de la Unión Europea donde se sitúa a las Islas Canarias en su situación real permitiendo que se aprecie la distancia real con España y su cercanía con África. Asimismo el mapa de Europa aparece colocado sobre el de América Latina, de tal modo que puede apreciarse la magnitud de ambos continentes a la misma escala.

---

<sup>83</sup> Sin numeración, entre las páginas 48 y 49.



Figura 268. *Continentes Terminales* (2005)

En las primeras páginas de *Un mundo por descubrir. 2AS* aparece un mapa tanto de España como de Hispanoamérica. El mapa de España se presenta acompañado de la bandera, la moneda y algunas notas explicatorias de la división del país. En cambio el mapa de Hispanoamérica aparece sin explicaciones más precisas de los diferentes países y acompañado de un mapa del mundo donde se le pregunta al receptor del manual si conoce otros países donde se habla español. No obstante en la Unidad 6 se amplía esta información con dos apartados llamados *Por Andalucía* y *Por América Latina* que vienen acompañados por los mapas de Andalucía y América Latina respectivamente.

En *Vida y diálogos de España* (1968: 63) se aprecia un mapa de Colombia para ilustrar una frase sobre el café del país y de Panamá para ilustrar una frase donde el protagonista dice que procede de allí. El mapa de la ciudad de Málaga también aparece como imagen que acompaña a uno de los textos (1968: 72).

En *Paso a paso* (1993: 10) España aparece junto a Hispanoamérica en mapas a la misma escala para acompañar un texto con los países donde se habla español. Asimismo se inserta un mapa de autonómico de España aunque se nota la ausencia de Ceuta y Melilla (*Paso a paso* 1993: 12).

En *Contacto* se insertan varios mapas de España en sus páginas interiores y no en contraportada como tienden a hacer otros manuales: uno en un dibujo de una clase (2006: A4), uno que indica las lenguas habladas en España (2006: 30), uno político (2006: 41) que da pie más adelante a explicar las diferentes Comunidades Autónomas, un mapa con los diferentes climas (2006: 189), una serie de mapas marcando diferentes zonas para la organización de un viaje por España (2006: 200-201) y por último un mapa a pequeña escala de los Parques Nacionales (2006: 173). Sin embargo, se nota la ausencia de mapas del resto de los países del mundo hispano.



Toledo, Madrid, Málaga

- ¿Dónde está Toledo?
- Al sur de Madrid.
- ¿Está cerca de Málaga?
- No, está lejos.
- ¿En qué comunidad autónoma está?
- En Castilla - La Mancha.



- \* Santander, Bilbao, Mérida
- \* Alicante, Valencia, Valladolid
- \* Cádiz, Sevilla, Salamanca
- \* La Coruña, Santiago de Compostela, Murcia
- \* Palma, Valencia, Pamplona
- \* Logroño, Vitoria, Barcelona

- Las Palmas, Santa Cruz de Tenerife, Oviedo
- Almería, Granada, San Sebastián
- Lérida, Barcelona, Córdoba
- Burgos, Madrid, Santiago de Compostela
- Ciudad Real, Toledo, León
- Huesca, Zaragoza, Sevilla

Figura 269. *Contacto* (2006: 41)

#### 7.8.4 MANUALES QUE NO EMPLEAN MAPAS

En el manual costarricense no hay mapas de ninguno de los países hispanohablantes. Lo mismo ocurre con *Español para extranjeros* 2 o *Destino Erasmus*.

### 7.8.5 LA REPRESENTACIÓN DE LAS CIUDADES EN LOS MANUALES

Es notoria la mención que se hace de las ciudades del mundo hispano en los manuales que se han analizado. Mención desde nuestro punto de vista lógica pues toda acción ha de situarse en el espacio independientemente de dónde haya sido editado el manual. Los elementos en los que se apoyan, ya sean las meras imágenes que acompañan a las actividades, o las fotos de portada e incluso los propios textos y ejemplos han de referirse o ubicarse en un espacio.

En ocasiones las actividades y textos de los manuales se contextualizan sus en el lugar donde han sido editados, como es el caso de *Vida y diálogos de España* o en *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1*, otras veces pretenden dar a conocer lo más cercano, como ocurre en *Contacto*, donde España es el país que más aparece.

La tendencia general es la mencionar ciudades pertenecientes a España o México y tras el análisis de los países representados en los manuales, llama la atención que hay menciones más específicas a regiones y ciudades concretas, e incluso se realizan recorridos por calles y lugares precisos de las mismas. Destacan las menciones, no solo cuantitativas sino cualitativas, a Madrid, que en ocasiones constituye el eje de algunos manuales como *Język hiszpański dla lektoratów*, a Barcelona, ciudad en la que se inspira *Destino Erasmus*, Ciudad de México, eje vertebrador de las primeras lecciones de *El Español A, B* y *Español para extranjeros 2*. Andalucía y sus principales ciudades suelen estar presentes en todos los manuales.



Figura 270. *Continentes Terminales* (2005: 56-57)

### 7.8.5.1 MADRID

Madrid es la ciudad más representada en el corpus de manuales de este estudio a excepción de *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1*, donde ni siquiera se la cita. Son numerosas las referencias directas a la ciudad, siendo el manual de Argelia el que más la menciona, sin embargo a Madrid no solo se la cita, sino que dan detalles sobre sus lugares de interés, monumentos, vida cultural, oferta de ocio e incluso historia. Madrid es el ejemplo de vida de una urbe española, es la representación de España e incluso puede decirse que en algunos de estos manuales, se toma como lugar de referencia del mundo hispano. Podría trazarse un mapa con todas esas referencias que se realizan a la capital española.

Es notorio observar como Madrid se convierte en el eje central de algunos de nuestros manuales, escenario a partir del cual se sitúan los personajes de textos, imágenes, ejemplificaciones. Podríamos decir que Madrid se ve reflejada en estos manuales de la siguiente forma:

- Madrid como representación de España
- Madrid como capital de España
- Madrid, como sinónimo de la España castiza
- Madrid monumental
- Madrid, a través de su callejero
- Madrid como gran urbe

#### 7.8.5.1.1 MADRID COMO REPRESENTACIÓN DE ESPAÑA

En el manual de *Język hiszpański dla lektoratów* (1971) se utiliza el supuesto traslado del personaje de los diálogos a Madrid para introducirnos en la vida y costumbres de la capital española. Madrid es la capital de los negocios y los contactos diplomáticos “voy a Madrid para firmar, como representante de nuestro Ministerio de Comercio Exterior, un contrato sobre la compra de naranjas” (1971: 230). Madrid también aparece citada en numerosos ejemplos de actividades y frases de ejercicios.

#### 7.8.5.1.2 MADRID COMO CAPITAL DE ESPAÑA

En *Curso intensivo de español 2* se realizan seis referencias a Madrid. En primer lugar se describe como la capital de España, con 3,7 millones de habitantes (2006: 132). Se aprecia un anacronismo, pues aún en un texto se describe Madrid como “capital de Castilla la Nueva”, lo que supone un anacronismo



teniendo en cuenta que el manual fue editado en 2006. En *Contacto* se destaca el hecho de que Madrid sea la “capital más alta de Europa” (2006: 138).

#### 7.8.5.1.3 MADRID, COMO SINÓNIMO DE LA ESPAÑA CASTIZA

En *Bienvenidos* (1997: 146) se utiliza el adjetivo castizo para referirse a Madrid. En un diálogo, se le pregunta a una chica si vive en Madrid y responde: “sí, soy madrileña y muy castiza”. Más tarde se refiere a la chica como “Casandra, la muchacha castiza de la conversación, vive en la calle Goya”

#### 7.8.5.1.4 MADRID MONUMENTAL

Monumentos, plazas y calles emblemáticas de Madrid aparecen representados en los diferentes manuales, ya sea a través de fotografías, dibujos o mediante la aparición de estos en textos y actividades. Destacan por su aparición La Plaza Mayor, la Plaza de España, la Puerta del Sol y el Museo del Prado.

- a) La Plaza Mayor: muy presente en la mayoría de los manuales y cuya importancia queda reflejada en el manual *Destino Erasmus*, que la elige para formar parte de su portada junto con otras fotografías representativas de España. En el manual coreano se utiliza una postal de la Plaza Mayor entre el conjunto de postales que ilustran su contraportada. En *Vida y diálogos de España* (1968: 126) aparece una lectura dedicada a la Plaza Mayor donde se hace alusión a la estatua del General Espartero que sitúa en el centro de la plaza, confundiéndola con la estatua de Felipe III. En *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 61) sí se describe la plaza con precisión dentro de las visitas de interés de Madrid y la acompaña de una foto. Se la define como “plaza porticada construida entre 1617 y 1619” cuyos edificios más representativos son la Casa de la

Panadería y la Casa de la Carnicería y se acierta al situar la estatua de Felipe III en el centro. Las terrazas al aire libre de la Plaza Mayor son representadas en *Contacto* (2006: 201) y *Bienvenidos* (1997: 110) en fotografías donde estudiantes y turistas disfrutan de un refresco o café. En *El Español A* (1989: 128) se describe además un mercado que está cerca de la Plaza Mayor como el mejor mercado de la ciudad.

- b) La Plaza de España: aparece también entre las fotos –postales en este caso- de presentación de las primeras páginas del manual *El Español A*, *B* y *Un mundo por descubrir* (2006: 13). En *El Español A* se especifica que se trata de la Plaza de España y el monumento a Cervantes, en *Un mundo por descubrir 2AS* tan solo aparece a pie de foto escrito Madrid, sin ningún otro añadido o detalle que especifique la parte de la ciudad que aparece en la foto. Dentro del manual coreano se producen más referencias a la Plaza de España en diálogos: “- ¿Sabes dónde está la Plaza de España? / No lo sé, lo siento” (*Español A* 1989: 83). Uno de estos diálogos incluso viene acompañado de un dibujo de la ciudad (*El Español A* 1989: 80):

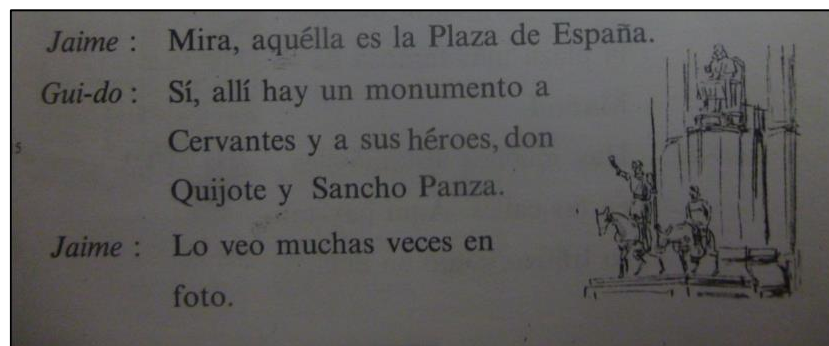


Figura 271. *El Español A* (1989: 80)

Este hecho también se da en *Vida y diálogos de España* (1989: 225) que nombra la plaza dentro del texto de un dictado: “nos reunimos en la Plaza de España junto al monumento a Cervantes. Don Quijote y Sancho parecían sonreírnos felices”. Una foto del monumento a

Cervantes de la Plaza de España aparece también en la contraportada de *Język hiszpański dla lektoratów*.



Figura 272. Contraportada de *Język hiszpański dla lektoratów* Monumento a Cervantes en Plaza de España

- c) La Puerta del Sol: en *El Español A, B* (1989: 79) se define la Puerta del Sol como la plaza más famosa de Madrid y se emplea una postal de la misma para ilustrar las primeras páginas del libro. No obstante, en *Vida y diálogos de España* y en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 459), tan solo se la cita en una ocasión en la que se alude a un texto del cubano Hernández Catá. En *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 60) se aporta más información sobre esta añadiendo que es el centro oficial del territorio español donde se halla el kilómetro cero y que posee muchas tiendas y animación.

d) El Museo del Prado: el museo del Prado aparece en casi todos los manuales. En *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 138) aparece una fotografía en un texto que le sitúa en el Paseo del Prado. En *Contacto* se recuerda que es “una de las principales pinacotecas del mundo” y según un texto del manual chino es “uno de los mejores del mundo” (2006: 145). En *Bienvenidos* (1997: 146) se describe como “un museo famoso de Madrid”. En *Vida y diálogos de España* (1968: 77) los personajes realizan una visita al museo y van recorriendo su interior como la sala de Goya. En *Un mundo por descubrir. 2AS* aparece una foto del museo (2006: 144).

Otros lugares de interés de la capital madrileña aparecen representados en los manuales de nuestro corpus. Algunas fotografías del Retiro y el Palacio Real aparecen en *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 165, 171), así como un texto titulado “Un fin de semana en Madrid” (2006: 60) donde se hace un repaso de los lugares más emblemáticos de la ciudad: El Madrid de los Austrias. La Puerta del Sol, La Gran Vía, El Barrio de Chueca, El Barrio de Salamanca, el Barrio de Malasaña, El Palacio Real, El paseo de Recoletos y la Castellana. Este mismo texto viene acompañado de horarios de apertura e información detallada de cada uno de los lugares que se describen.

Un hipotético paseo en teleférico dentro de una actividad propone la descripción de diferentes lugares de la ciudad (*Un mundo por descubrir 2AS* 2006: 164). La actividad se ilustra con fotografías del Palacio Real, el río Manzanares y dibujos de otros lugares emblemáticos como el edificio Telefónica y Torre España.

En *Vida y diálogos de España* (1968: 65-68) también se hace referencia al Teatro Nacional y en un dibujo aparece la puerta de Alcalá que acompaña un texto.

#### 7.8.5.1.5 MADRID A TRAVÉS DE SUS CALLES

Madrid viene representada en los manuales como el modelo de ciudad española, gran urbe y capital. Su callejero también sirve para situar a los personajes de los manuales en la ciudad para imprimir veracidad a textos y diálogos. La Gran Vía es sin duda el símbolo de la ciudad que aparece más representado, como sucede en *El Español A* (1989: 80) que la define como “la calle principal de Madrid” y “centro comercial de la ciudad”. Según un texto de *Contacto* (2006: 138) “la calle de Alcalá y la Gran Vía” son “una de las zonas más céntricas y vitales de la ciudad”. .

Destacan a su vez menciones a calles concretas como la Calle Goya, Velázquez y Serrano del barrio de Salamanca: “Felipe: ¿Dónde vives en Madrid? Vivo en Goya, cuarenta y ocho” (*Bienvenidos* 1997: 142).

En un texto de *Curso intensivo de español 2* se dice que “la calle central de Madrid es la calle de Alcalá que empieza en la famosa plaza llamada Puerta del Sol” (2006: 144). En *Vida y diálogos de España* (1968: 68) la única calle que se menciona es también la calle de Alcalá.



Figura 273. Placa de la Calle de Goya. *Bienvenidos* (1997: 12)

#### 7.8.5.1.6 MADRID GRAN URBE

En *Curso intensivo de español 2* (2006: 145) Madrid aparece destacada como una ciudad que posee “grandes plazas y bonitas calles, nuevos edificios de

muchos pisos. La calle central de Madrid es la calle de Alcalá que empieza en la famosa plaza llamada Puerta del Sol”. Asimismo destaca el metro de Madrid como cómodo y rápido. En *Contacto* (2006: 138) se describe la ciudad como “joven y dinámica” de intensa actividad cultural y artística y destaca su activa vida nocturna.

En algunos manuales se describe Madrid como una ciudad ruidosa y donde reina el gentío. Así ocurre en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 231) cuyos protagonistas se sorprenden cuando visitan por primera vez la capital española:

Señorita. – Pero, ¡cuánta gente hay aquí! ¿A dónde van? / Señor. – Unos van a sus casas, otros a hacer compras, y los más a pasear. El pueblo encantado por el buen tiempo, se ha lanzado a la calle. / Señorita. – Nunca me hubiera imaginado ver tanta gente en la calle.

Algo similar ocurre en *Español A, B* (1989: 124) donde sin embargo se aprecia positivamente el hecho de la gran oferta cultural de Madrid como gran urbe:

Jaime: Por supuesto. El vivir en una gran ciudad como Madrid con tanto ruido es terrible.

Alfredo: Pero, en cambio se divierte bastante en la ciudad con el teatro, cine, conciertos, etc.

Jaime: Sí, tienes razón.

En *Continentes* (2005: 16) aparece el texto de Rosa Montero “La vida caótica” que representa Madrid y la Gran Vía como un auténtico caos donde uno puede encontrarse con una “manifestación de coches funerarios” y personajes variopintos circulando por el centro urbano: “ejecutivos afanosos camino del plato combinado, turistas despistados, mendigos con pedigrí, camellos minoristas, gánsteres especializados en ventas al por mayor, compradores de libros de la Fnac, hordas de secretarias” así como “niñas de 12

años [...] esperando la llegada de no sé qué cantante, un tontito rubio americano”.

#### 7.8.5.2 BARCELONA

Barcelona es otra de las ciudades que se cita con frecuencia en los manuales de español. En el corpus de este estudio su aparición es variable, ya que aparece con mucha frecuencia en algunos de los manuales, como es el caso de *Contacto*, pero no aparece en *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1*, *Język hiszpański dla lektoratów*, *Vida y diálogos de España*, *Paso a paso* ni *El Español A, B*.

La mayoría de las referencias a la ciudad catalana se llevan a cabo en *Contacto*, incluso más que en los propios manuales españoles y *Destino Erasmus*, editado en Barcelona. Al igual que con Madrid en este manual aparece un apartado donde se dice de Barcelona que es la “capital de Cataluña”, así como “una ciudad industrial y comercial rica y próspera, con un nivel de vida entre los más altos de Europa” (*Contacto* 2006: 139).

El modernismo y el arte catalán también son mencionados en el manual italiano. Se cita a Picasso y Miró y se aprecian fotografías del Teatro Nacional, del Centro Maremagnum, de la Fundación Miró, la Sagrada Familia, Las Ramblas y la Plaza Cataluña. Se realizan referencias al buen clima de la ciudad y a sus “casi cinco kilómetros de playa” (*Contacto* 2006: 139).

Algunas actividades se ilustran con carteles del Museo Picasso, L’acuarium de Barcelona y el cine Diagonal (*Contacto* 2006: 89). Se describe al edificio Porta de A. Viapiana como una de las construcciones más bonitas de la ciudad olímpica (2006: 153). Una de las tiendas más emblemáticas de la ciudad, La Manual Alpargatera, aparece en el manual (*Contacto* 2006: 72). El mercado de



La Boquería se define como un espectacular mercado cubierto junto a las Ramblas.



Figura 274. *Destino Erasmus* (2008: 24)

En los textos de *Destino Erasmus* (2008: 24) se presenta de forma destacada la estética de la capital catalana, su tendencia modernista y la innovación. Entre las imágenes aparece la foto de la Sagrada Familia en portada, la torre Agbar (2008: 25) y la Rambla (2008: 29). Hay otra mención a la ciudad poco significativa en un ejemplo (2008: 22).

Textos y pretextos

D. Aun sin ser ideales, todas las ciudades tienen su encanto. ¿Qué crees que podría aportar tu ciudad para formar parte de ese puzzle del que se habla en el texto? ¿Cambiarías alguna de las ciudades de las que se habla por otra que conoces?

**3. ELEGIR UNA CIUDAD**

A. Marcos, María y Lucas son tres estudiantes que van a realizar una estancia Erasmus. En un programa de radio les han preguntado qué tipo de ciudad buscan y en qué se fijan para tomar su decisión. Escucha y completa el cuadro con su información.

	¿Qué estudia?	¿Cómo es?	¿Qué le gusta?
Marcos			
María			
Lucas			

B. Teniendo en cuenta la información anterior, ¿con cuál de los tres estudiantes relacionarías las siguientes frases? Justifica tu respuesta.

Una ciudad que sea cosmopolita.

Una ciudad en la que haya medios de transporte económicos y no contaminantes.

Una ciudad que tenga una bolsa de alquiler para jóvenes.

Una ciudad en la que se celebren festivales de cine independiente.




Figura 275. La Torre Agbar. *Destino Erasmus* (2008: 25)

En *Continentes Terminales* la ciudad de Barcelona aparece en dos fotografías: en una de las fotos aparecen los taxis de la ciudad (2005: 51) y en la otra una manifestación contra ETA del año 2000 (2005: 109).

# España

Visiones de España : p. 52  
 España del siglo XX : p. 68  
 Sociedad : p. 88  
 Episodios de la vida : p. 104  
 Clásicos : p. 118




Figura 276. *Continentes* (2005: 51)

En *Un mundo por descubrir. 2AS* (2006: 13) hay solo una mención a la ciudad representada en una postal junto a postales de otras ciudades españolas. En *Curso intensivo de español 2* (2006: 132) se la define en un texto como una de las ciudades más importantes de España junto a Valencia, Sevilla y Bilbao. En *Bienvenidos*, Barcelona aparece representada en la foto del Colegio Luis Vives y mencionada en un anuncio de Roca. También se hace referencia a sus equipos de fútbol y baloncesto.

### 7.8.5.3 SEVILLA

Junto con Málaga y Granada, Sevilla es otra de las ciudades más representadas en los manuales de nuestro corpus. En un pie de página de una fotografía de la Plaza de España se la define como “la capital política y administrativa de la comunidad andaluza y gran centro cultural” (*Contacto* 2006: 201). En un diálogo se sitúa a su personaje en la capital sevillana (2006: 18). En el manual *Destino Erasmus* (2008: 58) se la menciona en un texto de Eduardo Galeano como “la mayor de las ciudades españolas” en cuanto a población cuando Hernán Cortés llegó a Veracruz. También se la cita en una actividad y se dice que *Destino Erasmus* (2008: 23) “es la ciudad española que cuenta con más metros cuadrados de grandes superficies comerciales por habitante”.

En *Continentes Terminales* se dedica un texto a Sevilla en un apartado destinado a las fiestas tradicionales de España donde ilustra su Semana Santa y la Feria de Abril (2005: 66). La Feria de Abril también aparece en una fotografía del manual estadounidense comentada anteriormente. Más allá de esta representación folclórica y festiva, Sevilla aparece también en una fotografía de apartamentos (1997: 148), y en un ejercicio para mostrar la situación de tomar el tren de Madrid a la ciudad, que probablemente sirva para destacar la modernidad de la ciudad a partir del 92 con el AVE (1997: 143).

En *El Español A* (1989: 126), la capital andaluza aparece mencionada tan solo en una frase de un ejercicio: “ellos pasan las vacaciones en Sevilla”. En el *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 350) la única mención a la ciudad se da en el nombre del torero “El niño de Sevilla”, fragmento de la obra de Blasco Ibáñez *Sangre y Arena*.

En *Un mundo por descubrir. 2AS* (2006: 13) se emplea el refrán “Quién no ha visto Sevilla, no ha visto maravilla” para ensalzar la belleza de la capital andaluza como pie de página de una postal de la ciudad. Sevilla se representa no solo como atracción turística (2006: 154) sino como la típica ciudad andaluza donde “los barrios típicos son de color blanco” (2006: 142) y como muestra de la España musulmana donde la Giralda es uno de los monumentos más representativos.



Figura 277. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 13)

En *Curso intensivo de español 2* (2006: 132) se menciona a Sevilla entre las ciudades más importantes de España, aunque lo más destacable es la portada trasera con la Plaza de España.

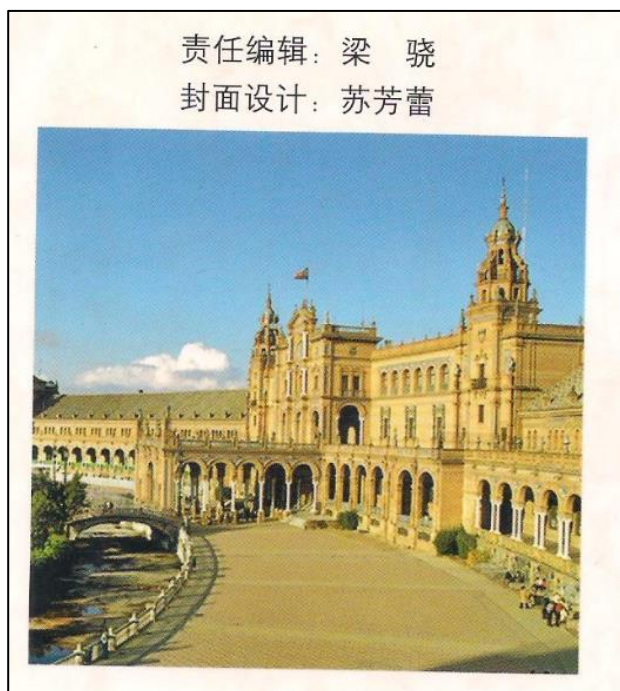


Figura 278. *Curso intensivo de Español 2* (Weilum 2006)

#### 7.8.5.4 GRANADA

La imagen de la Alhambra y el Generalife es la que suele representarse generalmente en los manuales. Es la Granada monumental la que se presenta al alumno en las actividades, diálogos y fotografías que acompañan a los manuales. De hecho, en *Vida y diálogos de España* (1968: 200) tan solo se menciona en una ocasión en el contexto de un diálogo donde el escultor granadino Manuel Flores mencionaba “los monumentos de su bella ciudad”. La Granada de Lorca es la que se representa en *Paso a paso* (1993: 53) donde Granada solo aparece en las cartas del célebre escritor de Fuentevaqueros

*En El Español A* (1989: 116-117) se lee:

Sin duda, una de las ciudades más hermosas y más históricas de España. En una colina está la Alhambra, antiguo castillo y palacio de los reyes moros. Los árabes edificaron la Alhambra en el siglo XIII.

Clara: Yo me acuerdo de un dicho: “Quien no ha visto Granada no ha visto nada”.

En *Contacto* (2006: 201) aparece una foto del Patio de los Leones con una nota al pie que dice: “El Patio de los Leones, rincón de inusitada belleza en la Alhambra, residencia real construida en una colina que domina la ciudad de Granada”.

Granada está también presente en las primeras páginas de *Un mundo por descubrir 2AS*, como ejemplo en un abecedario (2006: 8) o entre las postales que ilustran las primeras páginas del manual junto a Sevilla, Barcelona, Valencia, Madrid y Segovia. Una foto del Patio de los Leones encabeza la Unidad 5.

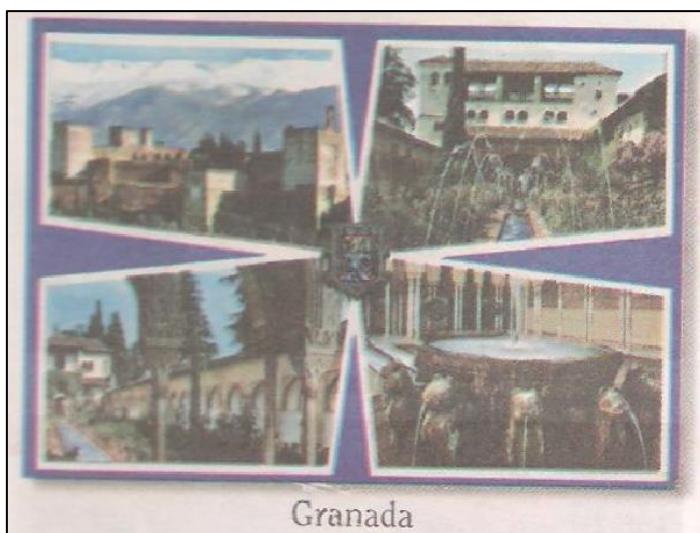


Figura 279. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 8)

#### 7.8.6 EL EXOTISMO DE LAS CIUDADES DE HISPANOAMÉRICA

Es en *Bienvenidos* donde se realiza una descripción más detallada del mundo hispano en su conjunto, considerando no solo España sino también Hispanoamérica. La realidad lingüística del español como segunda lengua en Estados Unidos se refleja en el libro, pues son numerosas las referencias a los



propios estados donde el español es una lengua mayoritaria como es el caso de Texas, San Antonio, California y San Juan de Puerto Rico.

En el corpus completo de manuales las ciudades que más destacan por su aparición son Buenos Aires, Bogotá, Lima, La Habana y México D.F.

#### 7.8.6.1 BUENOS AIRES

Buenos Aires es la capital argentina y la cuna del tango, así que son numerosos los manuales que tienen en cuenta esta ciudad por su importancia histórica y cultural. Es interesante notar también que la mayor parte de las referencias a la ciudad están relacionadas con su universal baile o con el fútbol.

La capital argentina aparece representada por su famosa Avenida 9 de julio en *Bienvenidos* (1997: 42) y en *Continentes* (2005: 194-195)<sup>84</sup>. Sin embargo, este último profundiza aún más en la visión del tango y añade la canción *Mi Buenos Aires querido* de Gardel y la ciudad de Buenos Aires aparece dentro del apartado de tango titulado “Tango en Buenos Aires” donde la describe como una “ciudad latinoamericana que refleja en los edificios, costumbres y su pueblo una fuerte influencia europea”. Asimismo destaca la posibilidad de “aprender a bailar tango. En pocos días usted podrá volver a su casa siendo un experto bailarín de esta melancólica y sensual música”. Este texto viene acompañado de una foto de bailarines de tango en una calle de Buenos Aires.

---

<sup>84</sup> Fotografía en el epígrafe dedicado al tango.





Figura 280. *Bienvenidos* (1997: 42)

En *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 366) Buenos Aires aparece en una adaptación del cuento “El Voto” de Emilia Pardo Bazán que la define como “la capital de la República Argentina”. En otra adaptación literaria aparece la Avenida de Mayo (1971: 481)<sup>85</sup>. En *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 14) aparece una fotografía de Buenos Aires y del puerto de Madero.

Otras menciones a la ciudad se realizan en dos diálogos de *El Español A* (1989: 26, 74): en el primero de ellos aparece Buenos Aires definida como una ciudad grande y hermosa según la descripción de una chica procedente de allí: “Jaime: ¿Cómo es la ciudad de Buenos Aires? / Marta: Es una ciudad grande y hermosa”. En el segundo se reflexiona sobre el tiempo en Argentina y la diferencia de estaciones entre el hemisferio norte y sur: “¿hace calor en Buenos Aires ahora? No, cuando estamos aquí en verano es invierno en la Argentina. Sí, es verdad”.

#### 7.8.6.2 BOGOTÁ

Bogotá o Santafé de Bogotá tan solo aparece representada en *Bienvenidos*. Estas menciones se refuerzan mediante el empleo de dos fotografías de la

<sup>85</sup> Adaptación del texto *Cabeza de Estudio* de Riva de Sella.

ciudad, especificándose en una de ellas que es la capital de Colombia (*Bienvenidos* 1997: 27, 209), mencionada en un texto donde se describe a una alumna del Colegio Simón Bolívar (*Bienvenidos* 1997: 209) y en algunos ejemplos.



Figura 281. *Bienvenidos* (1997: 27)

#### 7.8.6.3 LIMA

La imagen de la capital peruana podría ser más precisa o actualizada en los manuales del análisis. Tan solo se mencionan en cinco ocasiones y la imagen ofrecida queda desvirtuada por no apoyarse en fuentes muy fidedignas.

Es *Curso intensivo de español* (2005: 41) el manual en que se ofrece una visión más detallada de la capital peruana. Al igual que ocurre con México, Lima forma parte de uno de los textos de este manual, donde tomando como base el texto de una carta que se recibe de un amigo peruano, se describe la ciudad y el país aportando datos muy significativos. La carta está fechada en Lima, en 1980. El remitente se sitúa en un departamento cerca del Jirón que describe como un barrio comercial de la ciudad. Asimismo de Lima dice que es la ciudad más colonial de Latinoamérica, de plazas grandes y muchos edificios de estilo colonial, especificando que son de antes de la independencia. También se describe el clima mencionando que en invierno la garúa, un tipo de neblina cubre la ciudad. Es curiosa la pregunta retórica: “Ustedes van a decir, ¿cómo

podemos vivir con cinco meses de garúa?” a la que responde que “no muy lejos de Lima, en las montañas, está Chosica. Allí siempre hace buen tiempo. Vamos allá a pasar unas horas o un día entero”.

Lima también aparece mencionada en *Continentes Terminales, Bienvenidos, El Español A, B y Un mundo por descubrir 2AS*. En el manual argelino se la menciona al principio junto con otras ciudades del mundo hispanohablante, en el manual coreano, uno de los participantes en algunos diálogos es un estudiante de Lima, en *Continentes* (2005: 152, 166) aparece en dos fragmentos de obras literarias, la primera de ellas es *El pez en el agua* de Vargas Llosa al que titula “Rebelión estudiantil”. En este fragmento se ofrece una imagen de una Lima de años atrás donde la huelga aún era algo insólito. Otro de los textos es una secuencia narrativa procedente de “Baby Schiaffino” de Bryce Echenique. La acción transcurre en Lima en una plaza de toros y se describe la feria de octubre y las corridas de toros. No obstante la fotografía que acompaña el texto es de una corrida en Acapulco (México).



Figura 282. *Continentes* (2005: 166)

En un texto de *Bienvenidos* (1997: 224) se lleva a cabo una descripción aérea de Perú, describiendo las vistas desde un vuelo de Lima a Iquitos: el avión sale del aeropuerto internacional de Lima Jorge Chávez, sube los Andes y los pasajeros “miran con asombro los picos y valles de los Andes”, también describe la selva tropical Amazónica y de Iquitos dice que es “un puerto del río Amazonas” cerca de la frontera con Brasil. Acompaña el texto con una foto de Iquitos. Dentro de un ejemplo del apartado de *Realidades* (1997: 31) presenta a

una chica peruana de San Isidro, que presenta como un sector residencial de Lima, la capital.

#### 7.8.6.4 MÉXICO D.F. / CIUDAD DE MÉXICO

La capital mexicana aparece mencionada indistintamente por sus dos nomenclaturas: en *Curso intensivo de español 2*, *Destino Erasmus* y *Español para extranjeros 2* se la denomina siempre Ciudad de México, en *Continentes Terminales* se emplea México D.F. pero en *Bienvenidos* y *Un mundo por descubrir. 2AS* alternan las dos denominaciones.

### LECCIÓN 3



—¿Hace mucho que llegaron?  
—No, acabamos de llegar.  
—¿Qué hacen?  
—Estamos viendo unas fotos.  
Son realmente impresionantes.  
—Vamos a tratar de ordenarlas.  
Todas son sobre los grandes contrastes que ofrece la Ciudad de México.



Un puesto de flores, tan sencillo y alegre, junto a una sofisticada "boutique".



Unos indígenas con sus trajes típicos cruzan una fabulosa avenida, llena de edificios y coches muy modernos.



Las zonas típicas y coloniales de la ciudad, y las colonias residenciales y modernas.

35

Figura 283. *Español para extranjeros 2* (1997: 35)

En ocasiones aunque no se cite explícitamente a Ciudad de México se deduce por los lugares que se nombran que se refieren a esta aunque por generalización se utilice México. Es lo que ocurre con el manual chino, que solo en una ocasión precisa que la familia del estudiante mexicano vive en Ciudad de México (2005: 6), no obstante cuando se dice que el chico estudiaba en el Colegio de México y la UNAM (2005: 2) se da por hecho que se encuentra en México D.F.

En el manual *Destino Erasmus* (2008: 23) la capital mexicana aparece tan solo en una ocasión, en una actividad de datos curiosos sobre ciudades. Por desgracia, el dato sobre la capital mexicana potencia una imagen negativa de la misma cuando se dice de ella que «tiene el dudoso honor de ser la ciudad más contaminada del mundo».

En *Un mundo por descubrir. 2AS* se dedica un texto completo a la capital:

Es la capital de México y está situada a 2.240 metros de altitud, en el centro del territorio mexicano. Es una de las ciudades más grandes y pobladas del mundo con casi 20 millones de habitantes. Ciudad de México tiene la calle más larga del mundo: la calle de los Insurgentes mide 25 km. En esta calle se encuentra el México más moderno y contemporáneo, con sus bares, restaurantes, teatros y rascacielos. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 148)

En *Continentes Terminales* (2005: 26) aparece una fotografía de una pastelería de México D.F. junto a un texto literario. La fotografía de una huelga en México se emplea para ilustrar un fragmento de *De paso* de Paco Ignacio Taibo (2005: 144) cuya nota al pie no especifica si se sitúa en la capital, pero el contenido del texto se refiere a los Talleres del Palacio de Hierro, por lo que se intuye que se refiere a México D.F. Utiliza una foto del Palacio Nacional y especifica que ha sido construido con piedras volcánicas en el contexto de un texto sobre los aspectos positivos de los volcanes y el uso de sus rocas como materiales de construcción (Capdevila 2005: 148).



Dentro del apartado “Realidades” de *Bienvenidos* (1997: 34) se menciona a una chica de Ciudad de México y en concreto de Lomas de Chapultepec. En el mismo manual aparecen fotografías de casas residenciales en Ciudad de México (1997: 144). Aparece además una fotografía a doble página de un partido de fútbol en el estadio Azteca destacando la popularidad del deporte en el país y en una fotografía de un billete de tren con destino México D.F. desde Guadalajara (1997: 200).

### 7.8.7 LA IMAGEN URBANA

Según Briceño Ávila y Gil Sheuren (2004: 25) en la ciudad los componentes que definen la forma y el espacio urbano son de dos tipos:

- Urbanos: la trama, la manzana, los espacios abiertos (plaza, plazuelas, parques, jardines y espacios residuales), la calle y el cruce.
- Arquitectónicos: las edificaciones.

Los elementos urbanos y arquitectónicos son inseparables y es la arquitectura la que otorga forma y aspecto a la ciudad y a su vez envolvente necesario para la definición del espacio (Briceño Ávila y Gil Sheuren 2004: 26).

La arquitectura está íntimamente ligada a la primera percepción que se tiene de un lugar y es un elemento indispensable para la construcción de la imagen urbana. Esto puede apreciarse en los manuales de nuestro corpus, pues ya en sus portadas aparecen representados elementos arquitectónicos del mundo hispano que generan imágenes o que potencian la generación de las mismas.

En la portada de *Continentes Terminales* se aprecia la ciudad de Málaga probablemente, la panorámica desde Gibralfaro: bloques de altos edificios de la



costa con el mar de fondo, la plaza de toros de la Malagueta, parte del puerto y el faro.

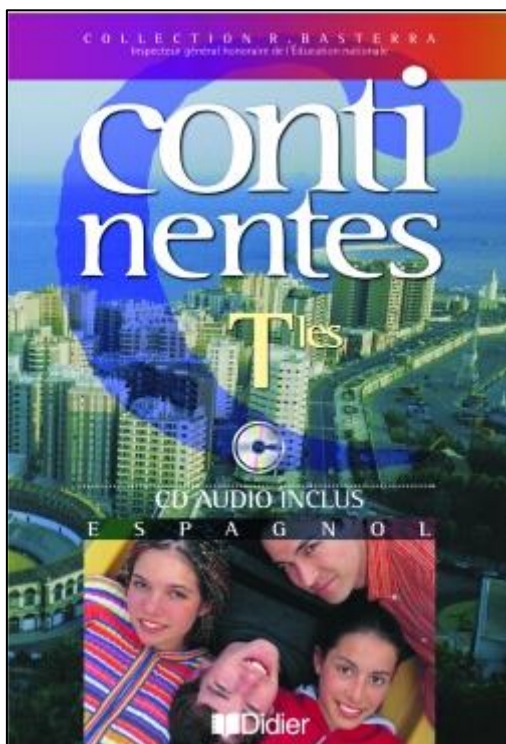


Figura 284. Portada del manual *Continentes Terminales* (Capdevila, 2005)

La portada de *Paso a paso* la ilustra el interior de la venta de Don Quijote en Puerto Lápice (Ciudad Real), arquitectura característica encalada con una puerta de madera pintada de azul y un azulejo en la parte superior donde puede leerse “alfarero”. A la derecha de la imagen se aprecia una silla de enea característica de la artesanía española rural.

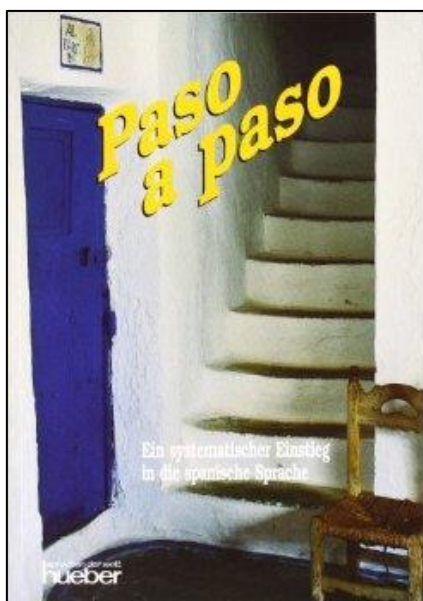


Figura 285. Portada del manual *Paso a paso* (1993)

En *Destino Erasmus* se muestra la diversidad arquitectónica española con el museo Guggenheim, con fotos superpuestas de manifestaciones artísticas de la arquitectura de diferentes períodos históricos y ciudades: desde la Alhambra de Granada hasta la modernista Sagrada Familia, sin olvidar el Pórtico de la Gloria, las medievales murallas de Ávila así como la barroca y representativa Plaza Mayor de Madrid.

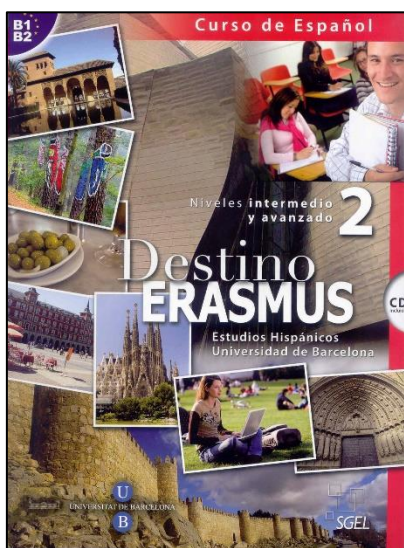


Figura 286. Portada del manual *Destino Erasmus* (2008)

En la portada de *Bienvenidos* se aprecia el Machu Picchu y en sus páginas interiores se dan más detalles sobre la cubierta. Asimismo se aporta la fecha de su descubrimiento por el americano Hiram Bingham:

About the cover:

Machu Picchu, the "Lost City of the Incas", was discovered in 1911 by the American, Hiram Bingham. The steep slopes on which the Incas built this majestic city, and its remote location high in the Andes Mountains of Peru, made it impossible for the Spaniards to discover its whereabouts. Even today, no one knows for sure whether this was a sacred city, or a hidden fortress designed to protect the Incan nobility. Machu Picchu is an impressive monument to the great Incan Empire that ruled the Andean area of South America for centuries prior to the coming of the Spaniards.<sup>86</sup>

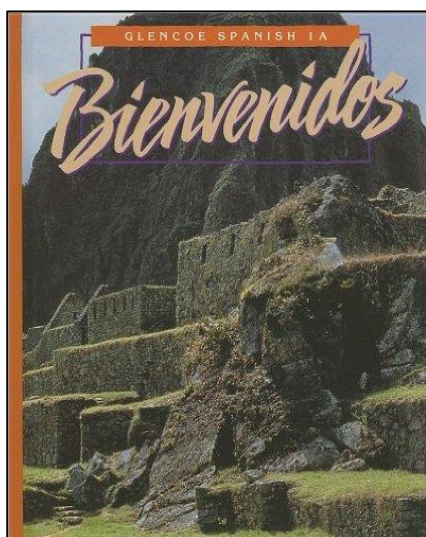


Figura 287. Portada del manual *Bienvenidos* (1997)

En *Curso intensivo de español 2* aparece la Ermita del Rocío en su portada y la Plaza de España de Sevilla en la contraportada.

---

<sup>86</sup> ii. Contraportada, páginas iniciales numeradas con números romanos.

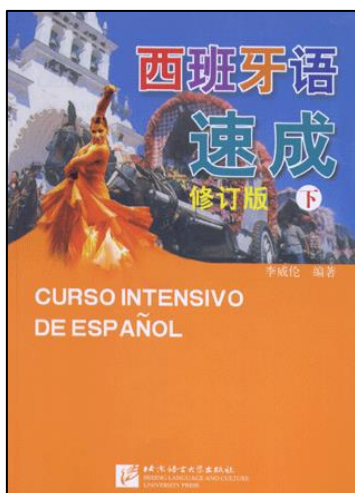


Figura 288. Portada de *Curso intensivo de español 2* (2006)

La ilustración de la portada *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1* es un dibujo de la tradicional casa tica:

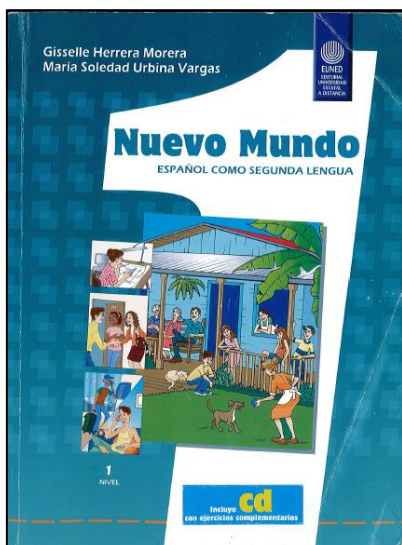


Figura 289. Portada del manual *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1* (2009)

La foto de portada de *Un mundo por descubrir 2AS* pertenece a los arcos de la Mezquita de Córdoba.

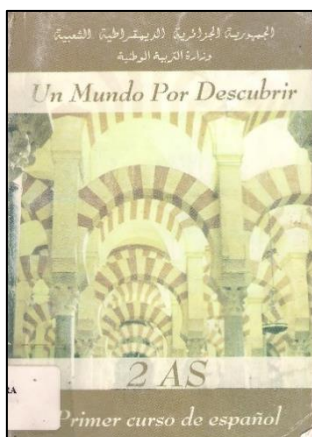


Figura 290. Portada de *Un mundo por descubrir 2AS* (2006)

El monasterio de Montserrat ocupa la cubierta de los dos volúmenes de *El Español A, B*.

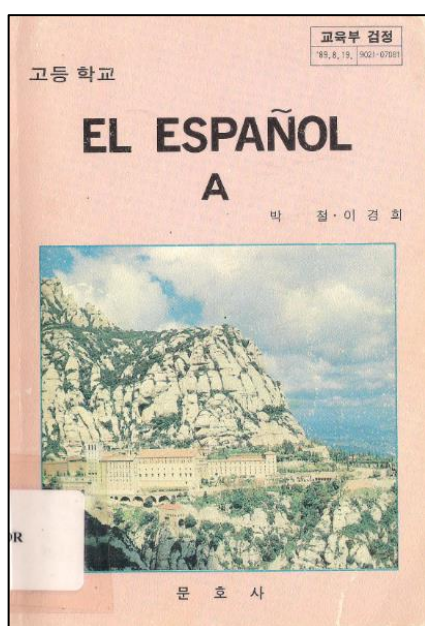


Figura 291. Portada del manual *El español A* (1989)

Las portadas de *Contacto*, *Vida y diálogos de España* y *Język hiszpański dla lektoratów* y *Español para extranjeros 2* no contienen referentes arquitectónicos.



### 7.8.8 ELEMENTOS URBANOS

Tanto los elementos arquitectónicos como los urbanos se relacionan a través de la trama. El estudio de las características de la forma de la trama urbana se realiza a través de planos. En el corpus de manuales se aprecian numerosos planos de diferentes ciudades del mundo hispano. Es así como en *Destino Erasmus* (2008: 55) las indicaciones a un estudiante erasmus vienen acompañadas del plano de Alcalá de Henares:



Figura 292. *Destino Erasmus* (2008: 55)

Un recorrido por el barrio barcelonés de Gracia en un ejercicio de preposiciones también viene acompañado por un plano:

## EJERCICIO 5

El texto que hay a continuación describe un recorrido por el barrio barcelonés de Gràcia. Selecciona la preposición de lugar correcta.

El barrio de Gràcia está situado (1) **cerca de / junto / cerca** el centro de Barcelona, (2) **al fin / al final** del Paseo de Gràcia, (3) **entre / en medio** las calles Vía Augusta, Travessera de Dalt, Còrsega y Bailén. Hasta 1897 era un municipio separado (4) **por / con / de** Barcelona, y todavía hoy conserva el ambiente de pequeño pueblo independiente de la ciudad. Es un lugar interesante para salir a tomar algo, al cine o de compras. Si quieres conocer Barcelona, es imprescindible visitar este barrio. Este es un posible recorrido para una tarde de ocio.

El cine Verdi, con cinco salas, proyecta cine independiente, siempre en versión original. Está (5) **a / en / por** la calle Verdi, (6) **cerca de / junto / cerca** la plaza de la Revolución. La manera más sencilla de llegar es (7) **de / desde / en** el metro de Fontana. Sal (8) **del / desde** el metro, te encontrarás (9) **frente a / enfrente** la calle Gran de Gràcia. Camina (10) **en / por / sobre** la primera calle a la izquierda perpendicular a Gran de Gràcia, es la calle Astúries. Sigue (11) **en / por / sobre** Astúries (12) **a / hasta** la calle Verdi y entonces gira (13) **a / por** la derecha, verás el cine (14) **a / después** pocos metros, (15) **a / en** tu izquierda.

La plaza del Sol está llena de terrazas y bares musicales y es un buen sitio para tomar algo por la noche. (16) **De / Desde** el cine es fácil llegar: sigue la calle Verdi en dirección al mar hasta la plaza de la Revolución. Puedes parar un momento ahí, porque justo (17) **en / por / a** la esquina hay un bar donde comer un bocadillo rápido y (18) **por / para** poco dinero, el Canigó. Cruza la plaza y toma la calle de debajo de la plaza, la calle Ramón y Cajal, (19) **hacia / hasta** la derecha. Sigue (20) **en / por / a** ella, cruza Torrent de l'Olla y sigue (21) **hacia / hasta** adelante un poco más (no te preocupes porque cambie de nombre, en Gràcia las calles cambian de nombre cada pocos números). Saldrás a la plaza del Sol. Si te fijas un poco, verás que la mayoría de los bares tienen un nombre relacionado con «sol»: Sol Soler, El Dorado, Sol de nit...

Y si la noche resulta divertida, probablemente seguirás allí por la mañana, así que te recomiendo desayunar (22) **por / en / a** una placita, leyendo el periódico. La plaza Rius i Tauler –algunos la llaman la plaza «del reloj»– es una buena opción: es tranquila, tiene un par de terrazas y un quiosco. Está cerquita (23) **de / a** la plaza del Sol, un poco más (24) **debajo / bajo / abajo**, después de cruzar Travessera de Gràcia. Puedes ir (25) **en / por / a** la calle Xiquets de Vallís (que cambia de nombre después de Travessera, claro), y llegarás (26) **a / en** Rius i Tauler. Si te animas a hacer vida de barrio, puedes pasar por el mercado. Hay varios mercados en Gràcia, pero el que tienes más (27) **al lado / cerca / junto** está junto a la calle Puigmarí, que es como se llama la calle Penedés (que verás a un lado de la plaza) una vez cruzada la calle Torrent de l'Olla. (28) **Afuera / Alrededor / En torno** del mercado hay pequeñas tiendecitas de ropa, de bisutería, de sartenes... El mercado combina tradición e innovación: junto a la entrada se colocan señoras que venden su propia cosecha de hortalizas, como en cualquier mercado medieval, y (29) **al interior / dentro** hay, por ejemplo, un puesto de pescado en el que preparan sashimi para llevar.



Figura 293. *Destino Erasmus* (2008: 156)

En *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua* (2009: 111) aparece el plano del centro de la ciudad de Alajuela, de corte ortogonal. El plano acompaña un texto sobre la ciudad y la numeración de cada edificio sirve para el estudio del léxico de las diferentes edificaciones de una urbe. Asimismo en una actividad se emplea el mapa de la ciudad de Granada (Nicaragua) (Herrera Morera y Urbina Vargas 2009: 158). Algo similar ocurre en *Contacto* que emplea un plano real de



la ciudad de Bigastro (Alicante) dando lugar al estudio del vocabulario de las diferentes edificaciones:



**4. Escucha y marca en el plano cada recorrido con un color diferente.**



**BIGASTRO**

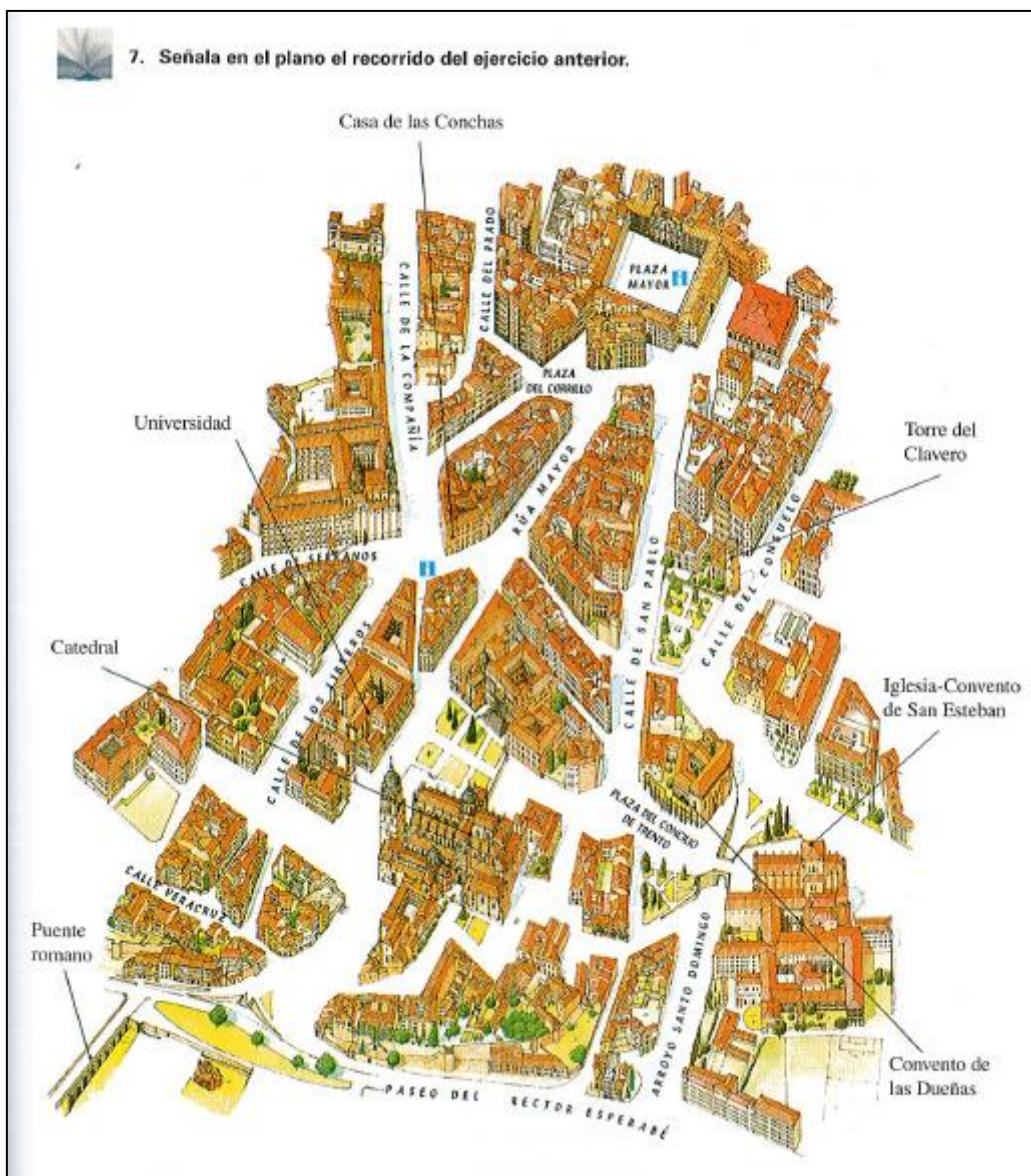


**5. En el plano de este pueblo hay 14 números que corresponden a 14 establecimientos. Asigna tú los números del 1 al 7 a los establecimientos de las columnas de la izquierda y tu compañero del 8 al 14 a los de las columnas de la derecha y haceos preguntas, siguiendo el modelo del ejercicio anterior, para localizar dónde se encuentra cada uno de ellos. El punto de partida es siempre el que está señalado en el plano.**

<input type="checkbox"/> Ayuntamiento	<input type="checkbox"/> Parque	<input type="checkbox"/> Restaurante	<input type="checkbox"/> Teatro
<input type="checkbox"/> Aparcamiento	<input type="checkbox"/> Hospital	<input type="checkbox"/> Correos	<input type="checkbox"/> Bar
<input type="checkbox"/> Escuela	<input type="checkbox"/> Iglesia	<input type="checkbox"/> Policía	<input type="checkbox"/> Biblioteca
<input type="checkbox"/> Preescolar		<input type="checkbox"/> Banco	

Figura 294. *Contacto* (2006: 131)

Asimismo en este mismo manual el plano del casco antiguo de Salamanca sirve para acompañar un texto que describe la ciudad de modo exhaustivo:

Figura 295. *Contacto* (2006: 133)

En *Bienvenidos* (1997: 222) encontramos un plano de accesos y rutas desde el Aeropuerto y puntos importantes de Madrid cuyo centro es la Puerta del Sol.

En algunos manuales aparecen planos en los que no aparece el nombre de la ciudad pero deducimos por los nombres de los monumentos de qué ciudades se trata. Es el caso del mapa de México D.F. que aparece en *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 57), las indicaciones a Teotihuacán y la basílica de Guadalupe sirven para situar el mismo. Lo mismo ocurre en *Contacto* (2006:

127), aunque en este caso tan solo podemos deducir por algunos detalles como la estación de Renfe, que podría ser una supuesta ciudad española. Asimismo, gracias a la nomenclatura de las calles se puede deducir que se trata de España. En el resto de los manuales no aparecen planos.

#### 7.8.9 LA MANZANA

En los planos se puede observar la predisposición de las manzanas de las ciudades. Se observa la ausencia del concepto argentino de cuadra.

#### 7.8.10 LOS ESPACIOS ABIERTOS

Son los espacios abiertos los elementos que cobran mayor importancia para nuestro análisis, y no solo por la vital importancia a nivel arquitectónico que puedan tener, sino por su relación con la forma de vida de los países del mundo hispánico. El gusto por la vida en el exterior y la reunión en la plaza es característico de estos países, como es el caso de las Plazas Mayores de España. En un texto de *Vida y diálogos de España* (1968: 120) se describe con gran acierto una estampa de la vida en torno a una plaza española:

##### La hora del paseo

En España hay muchas ciudades que tienen bien cuidada y limpia la vieja Plaza Mayor. La Plaza Mayor está en la ciudad vieja. Algunas veces, estas plazas tienen en el centro una estatua, con un pequeño jardín para los niños. Alrededor de la plaza, bajo los soportales, están las tiendas y también los cafés, que toman la acera para sus terrazas. Por la tarde, antes de la hora de la cena, se hace el paseo bajo los soportales. Unos pasean y otros están sentados en la terraza de algún bar, viendo pasar a la gente, hablando con los amigos y tomando un refresco. A los jóvenes les gusta más pasear y las personas mayores prefieren ver a los que pasean. Las señoras hablan de los niños, de la casa, de trajes y vestidos; los señores, del trabajo y... de las chicas que pasan. Así, la hora del paseo, es para jóvenes y viejos, el momento más simpático del día.

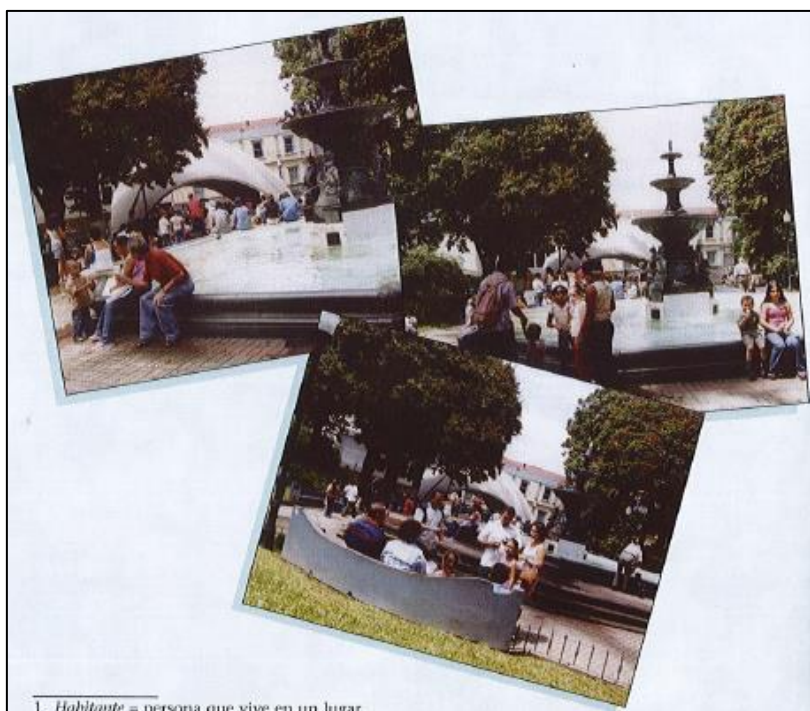


Figura 296. *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua* (2009: 110)

En un texto titulado “La ciudad y su gente” del manual costarricense se describe cómo los ciudadanos de Alajuela disfrutaban de sus diferentes espacios destacando que

El principal atractivo es el Parque Central porque la gente puede descansar bajo los grandes árboles de mango, comerse un rico copo, oír un concierto con la banda de la ciudad, pasear con su novio o novia, o simplemente observar a las personas que pasan. Pero mi ciudad es linda porque a los trabajadores de esos lugares les gusta conversar mucho y siempre tienen una sonrisa para los clientes.

*Nuevo Mundo. Español como segunda lengua* (2009: 110)

Esta descripción recuerda en cierto sentido a la que se realiza en *Vida y diálogos de España*, sobre todo porque coinciden en el característico “ver pasar” como otra actividad que se puede realizar cuando uno está relajado y sentado en un parque o una plaza. A la misma se adjunta un plano del centro de Alajuela y sus edificios:



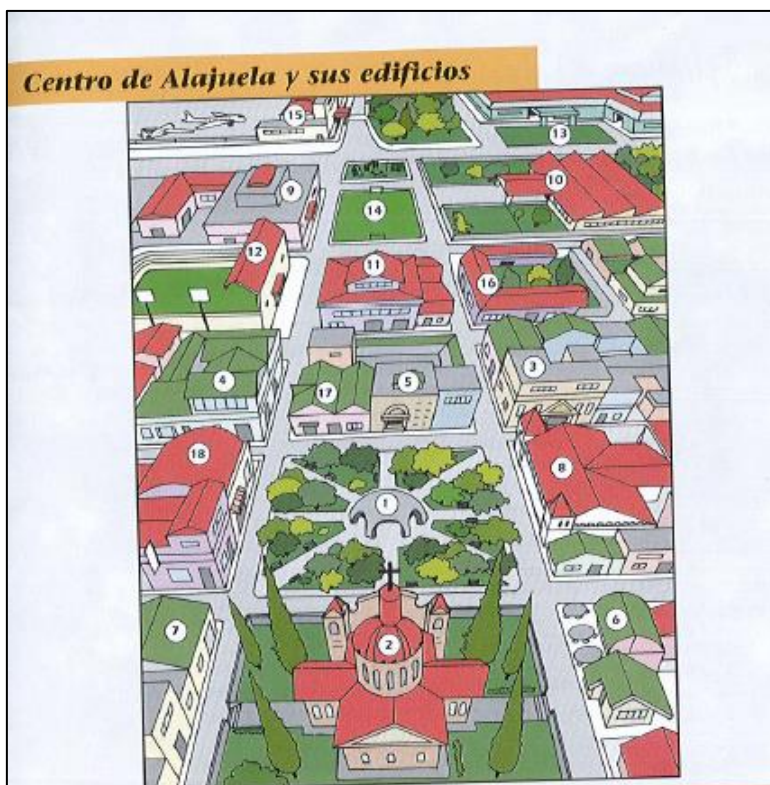


Figura 297. *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua* (2009: 111)

Otra referencia al gusto por la reunión en la plaza aparece en *Vida y diálogos de España* (1968: 225): “nos reunimos en la plaza de España junto al monumento a Cervantes. Don Quijote y Sancho parecían sonreírnos”.

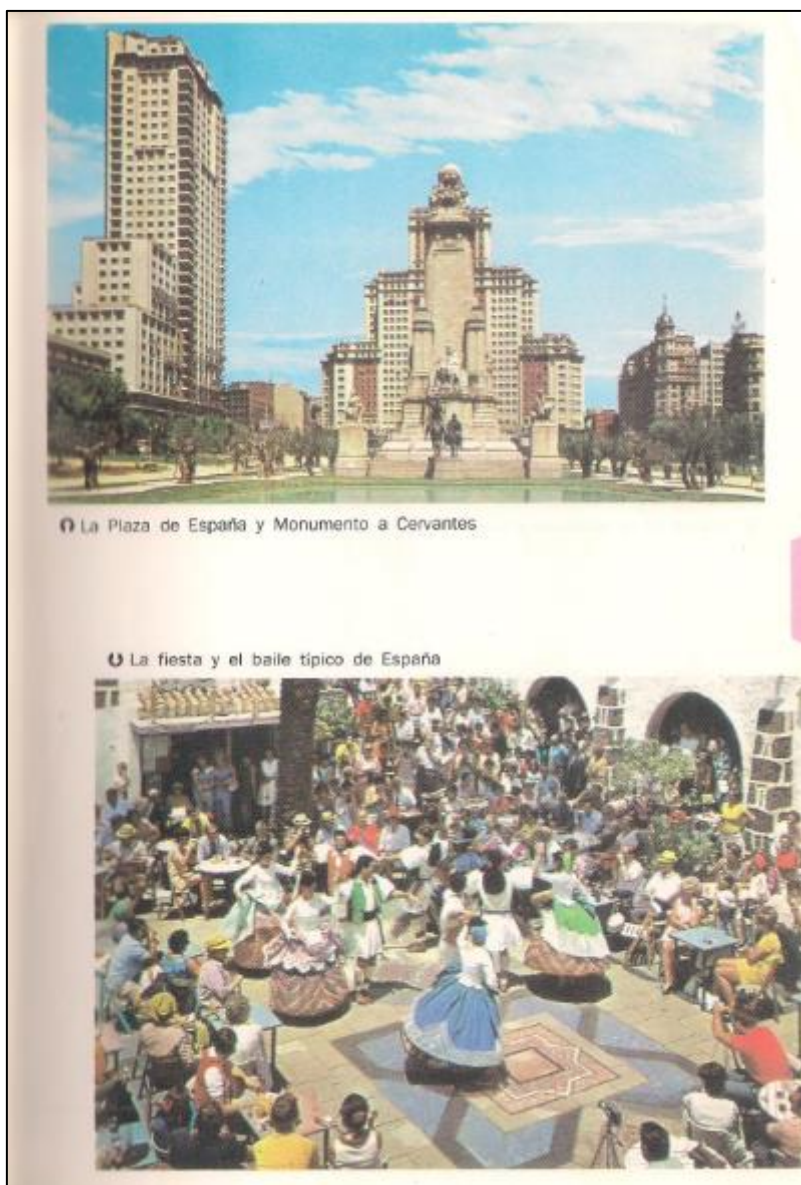


Figura 298. Postales en *Español A* (1989)

#### 7.8.10.1 PARQUES

En *Contacto* (2006: 138) se define el Parque del Retiro como “el pulmón verde de la capital”. El parque también aparece en *Bienvenidos* (152-153) como imagen que acompaña el comienzo de unidad con una foto del parque a doble página, aunque no se especifica de qué lugar se trata:

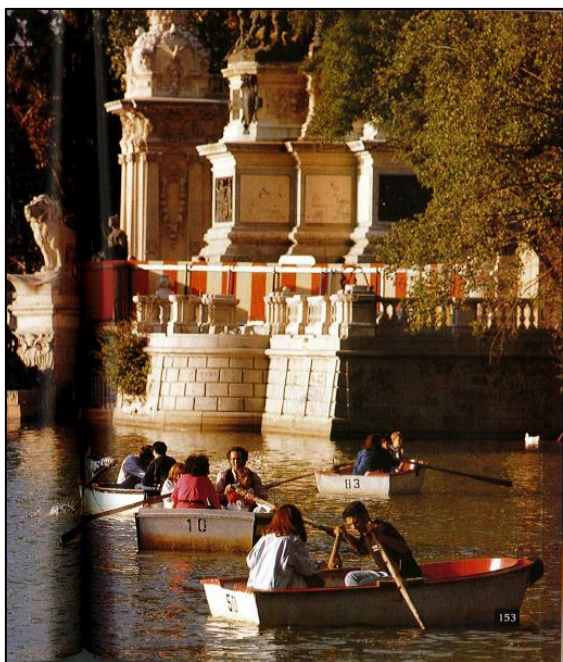


Figura 299. *Bienvenidos* (1997: 152-153)

Otros parques que se mencionan en los manuales son la Casa de Campo en *Vida y diálogos de España* (1968: 205) que se define como “parque público próximo a Madrid que tiene un pequeño bosque con un lago artificial en el centro”.

#### 7.8.10.2 LA TERRAZA

Aunque su origen sea francés, es cierto que los bares con terraza son característicos sobre todo de aquellos lugares donde el clima propicie su instalación y es también característico del modo de vida de pueblos y ciudades de los países del mundo hispano. En *Contacto* y *Bienvenidos* aparecen las terrazas al aire libre de la Plaza Mayor que se relacionan a su vez con el ocio de la ciudad. Y en el texto anteriormente citado de *Vida y diálogos de España* se describe que bajo los soportales de las plazas españolas hay cafés “que toman la acera para sus terrazas”. Se describe este hecho de sentarse en la terraza del bar y ver pasar a la gente, hablar con los amigos y tomar un refresco. En *Contacto* (2006: 201) aparecen las terrazas al aire libre de la Plaza Mayor y en el manual



estadounidense se muestra a dos comensales en una terraza de un restaurante o chiringuito de Puerto Rico:

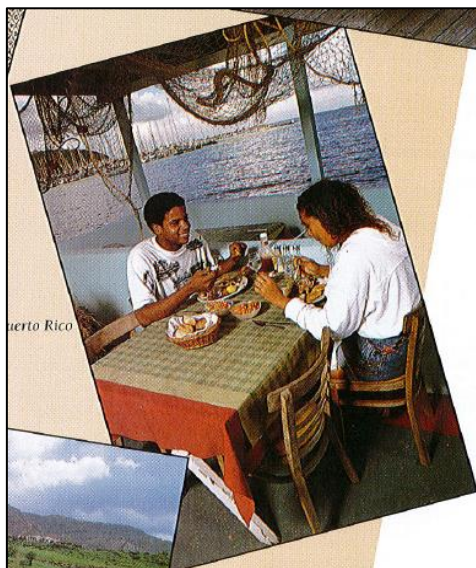


Figura 300. *Bienvenidos* (1997: xiii)

#### 7.8.10.3 LA CALLE

La calle en los manuales aparece como lugar en el espacio al que aluden algunos textos y diálogos que transcurren en la ciudad. En un texto de *Język hiszpański dla lektoratów* se afirma que en Madrid hay calles lujosas y que La Gran Vía es la calle más lujosa de Madrid. En el manual *Destino Erasmus* las calles de Barcelona son descritas a partir del itinerario de la película *Una casa de locos*:

**B. El Ayuntamiento de Barcelona ha colgado en su página web algunas rutas turísticas por la ciudad para conocer los escenarios de algunas películas rodadas en Barcelona. A continuación, tienes la propuesta de un itinerario para visitar los distintos puntos de Barcelona que recorren los protagonistas de la película *Una casa de locos (L'auberge espagnol)*, que son un grupo de estudiantes Erasmus.**

Este recorrido os permitirá conocer los escenarios de la Barcelona de esta película, del director Cédric Klapisch, que rodó tras visitar a su hermana durante su estancia como estudiante Erasmus en Barcelona.

**Paradas:** Via Laietana (1), Plaza Reial (2), Parque Güell (3), Playa de la Barceloneta (4), Universitat de Barcelona (5), La Rambla (6), La Sagrada Família (7), el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA) (8), el Teleférico del Puerto (9), la Rambla del Mar (10), el Hospital del Mar (11) y la calle de les Caputxes (12).

**Itinerario recomendado:** Puedes partir de la Plaza Universitat (metro línea 1 y autobuses) y pasear a pie por el jardín de la universidad. Después tienes que coger la calle Tallers y girar a la derecha pasada la plaza Castilla hasta la plaza donde se encuentra el **MACBA (Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona)**.

Después de visitar el museo, toma la calle Bonsuccés hasta la Rambla. Bajando la **Rambla**, pasados el teatro del Liceo y el mercado de la Boquería, queda a tu izquierda la **Plaza Reial**. Siguiendo por la Rambla hacia abajo, está la **Rambla del Mar**, donde el protagonista de la película tiene una visión de Erasmo de Rotterdam.

En el Puerto es recomendable coger también el **Teleférico** para disfrutar de una bonita vista aérea de la montaña de Montjuïc. Siguiendo la línea de la costa a pie, llegas a la **Playa de la Barceloneta** y el **Hospital del Mar**, adonde acude el protagonista de la película para que le hagan una visita médica.

Desde allí, bordea el Parque de la Ciutadella, vuelve al Paseo de Colón y, antes de llegar a la Via Laietana, puedes visitar la calle de **les Caputxes**. Después, si estás ya cansado, puedes alquilar una bicicleta para subir por la **Via Laietana** hasta la Plaza Urquinaona. Girando a la derecha por la calle Ausiàs March llegas al Paseo de Sant Joan. Sube por este paseo hasta la calle Valencia, gira a la derecha y sigue todo recto hasta el templo de la **Sagrada Família**.

Tras la visita al templo, puedes bajar en bici hasta la Avenida Diagonal y girar a la derecha. Para dirigirte a la parte alta de la ciudad, debes coger el metro al llegar al paseo de Gràcia (línea 3) en dirección a Canyelles y bajar en Vallcarca. Desde allí puedes llegar a pie al **Parque Güell** siguiendo las indicaciones turísticas para peatones que se encuentran por toda la Avenida Vallcarca.

Puedes consultar el plano y marcar la ruta en:  
[www.barcelonamovie.com/ruta.aspx?idRuta=4&culture=es](http://www.barcelonamovie.com/ruta.aspx?idRuta=4&culture=es)

Figura 301. *Destino Erasmus* (2008: 201)

La calle es además testigo de acontecimientos históricos. Desde desfiles militares hasta manifestaciones protesta, revueltas en plazas o inauguración de monumentos. La riqueza del manual francés en cuanto a testimonios históricos y fotografías de época nos revela en sus imágenes una serie de acontecimientos transcurridos en la calle: la Elección de Julio Sanguinetti como Presidente de la República de Uruguay en 1985 (Capdevila 2005: 138), represiones de manifestantes en México (Capdevila 2005: 144), desfiles de carnaval en Tejenapa (México), músicos callejeros —a veces incluso reprendidos por la policía (Capdevila 2005: 28) —, las manifestaciones contra el “corralito” en Buenos Aires (Capdevila 2005: 158 - 159), una pareja peruana que intenta subir con las llamas al autobús (Capdevila 2005: 162), la peregrinación a la basílica de Guadalupe (México) (Capdevila 2005: 182), las calles de la Habana (Capdevila

2005: 184), una estampa vistosa del barrio cubano de Miami (Capdevila 2005: 187), o una calle de la propia Miami (Capdevila 2005: 183), gente bailando y cantando tango en la calle (Capdevila 2005: 192- 193), los pamploneses corriendo delante de los toros (Capdevila 2005: 65), o los pasos de la Semana Santa andaluza (Capdevila 2005: 64), las fallas de Valencia... Todos estos acontecimientos pueden provocar ruido del que el visitante foráneo toma nota, y es así como las calles españolas de Madrid son descritas según un diálogo del manual *El Español A* (1989: 80):

(En la calle de Madrid)

Jaime: Esta es la Puerta del Sol, la plaza más famosa de Madrid.

Guido: Hay muchos automóviles en la calle, hay tanto tráfico como en Seúl.

En un texto de *Destino Erasmus* (2008: 152 - 153) tomado del escritor Juan José Millás se describe también el caos madrileño y el ruido de las calles:

**EJERCICIO 1**  
Lee el texto y responde a las preguntas.

**Las voces, las calles, los taxistas**

Encogido en un rincón del taxi, intentaba hacer como que no oía la conversación del taxista con un compañero a través de la emisora. Se trataba de un diálogo amoroso, dominado por la pasión de los celos. Mi conductor estaba a punto de echarse a llorar, pero el del otro coche había ya entre hijidos. Me dirigía a una clínica de urgencias situada en la zona de Ópera, porque acababa de salir por una escalera y tenía el tobillo izquierdo hecho polvo.

- Te digo que ahora estoy haciendo un servicio -decía el taxista.  
- Me engañas -decía el otro.  
- No te engañe, estoy en Serrano y voy hacia Ópera. Vete hacia allá, tomamos un café y hablamos.  
- Es que yo sí que estoy haciendo un servicio.  
- Mentira. Si no quieres verme, prefiero que lo digas.  
El tráfico estaba fluido; enseguida llegaríamos a Cibeles. El tobillo había dejado de dolerme, pero sentía en torno a él una aureola como de algodón. No me atreví a bajar la mano para tocar el bulto por miedo a que el chófer interpretara el cambio de postura como un deseo de escuchar mejor. El otro dijo que estaba en Doctor Esquerdo y que se dirigía a Diego de León. Sus destinos se separaban como la carne inflamada de mi hueso. Entre la Puerta de Alcalá y Cibeles escuché unas gélidas. Finalmente el del otro coche, para demostrar que estaba haciendo un servicio, pidió a la señora que llevaba detrás que dijera unas palabras.

- Hola, soy la señora que se dirige a Diego de León. Es muy doloroso verlos discutir así. Díganlo, por favor.  
- Yo soy el usuario que se dirige a Ópera. Lleva usted razón, señora, se están torturando inútilmente.  
- ¿Adónde va usted? -preguntó ella.  
- A Ópera -respondí-, me acabo de torcer el tobillo en una escalera y me han

recomendado un servicio de urgencias.  
- Yo voy al hospital de la Princesa, el de Diego de León con Conde de Peñalver. Soy médico y entro de servicio dentro de un rato. ¿Por qué no viene hacia acá y le miramos ese pie?

Me taxista me hacía gestos para hacerme creer que estaba siendo engañado, pero yo ya me había enamorado perdidamente de la voz, porque tenía ese tono de las mujeres que nos hablan en los sueños.  
- A Diego de León -ordené.  
Damos la vuelta y comprobé que en esa dirección el tráfico y mi ansiedad eran más densos que en la otra. Durante el trayecto, construí un cuerpo para la voz e imaginé sus dedos deambulando con sabiduría por mi tobillo. El taxista vigilaba mis emociones a través del espejo. Se detuvo en la puerta de urgencias.  
- Ahí está -dijo señalando el taxi de delante. No vi a nadie en la parte de atrás, pero cagé hasta la ventanilla del conductor y pregunté por la doctora. Entonces, al otro lado del cristal, un rostro que parecía emerger de las profundidades de mi conciencia me contempló con lentitud, y al abrir su boca de pez omitió el sonido del que me había enamorado. Mientras huía agarrándole el pie izquierdo en dirección a Juan Bravo, escuché una carcajada doble a mis espaldas.

Juan José Millás (texto adaptado)

**A. A continuación tienes las definiciones de las palabras que aparecen subrayadas en el texto. Relaciona cada definición con la palabra correspondiente.**

- Risa ruidosa.
- Cae dando vueltas.
- Porción de masa dura sobresaliente en la superficie de una cosa.
- Persona que sabe modificar su voz y darle distintas entonaciones.
- Doblado, pequeño.
- Movimiento y sonido que alguien hace cuando llora con mucho sentimiento. (2 palabras)
- Gesto con el que queremos comunicar algo.
- Posición del cuerpo.
- Dañar una parte del cuerpo con un movimiento violento.
- Hacer creer a alguien una cosa que no es verdad.
- Mover algo sin levantarlo del suelo.
- Sentirse capaz de hacer algo.
- Andar con dificultad.

Figura 302. *Destino Erasmus* (2008: 152-153)

Asimismo en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 231) se repite esta sensación de ruido y bullicio que da lugar a la comparación entre Madrid y Varsovia:

Señora. Pero, ¡cuánta gente hay aquí! ¿A dónde van?

Señor: Unos van a sus casas, otros a hacer compras, y los más a pasear. El pueblo, encantado con el buen tiempo se ha lanzado a la calle.

Señorita: Nunca me hubiera imaginado ver tanta gente en la calle.

De acuerdo con Soler-Espiauba (2015: 454) la ciudad puede a veces convertirse en un foco de problemas como se aprecia en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 231) donde se repite continuamente que todos los lugares de la ciudad están llenos:

Señor: Sí, las ciudades están llenas de gente. Las casas, llenas de inquilinos. Los hoteles, llenos de huéspedes. Los trenes, llenos de viajeros, los cafés, llenos de consumidores. Los paseos, llenos de transeúntes. Los espectáculos, llenos de espectadores. Las playas, llenas de bañistas. Lo que antes no solía ser problema, empieza a serlo de continuo: encontrar sitio....

La lectura del diálogo dibuja a la capital madrileña como una ciudad donde reina la opresión y el estrés, provocando incluso agobio al lector. Se vuelve a insistir en el ruido de los taxis y los coches en la lección 52 del manual, así como la multitud en los autobuses que provocan que se prescinda de ellos: “de autobuses ni hablar; pasan atestados. Siempre me pregunto cómo cabe tanta gente en ellos” (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 245). El caos parece reinar incluso cuando la protagonista está a punto de ser atropellada: “¡cuidado! Por poco la atropella este coche. ¡Así lo parta un rayo!, qué susto me ha dado este hombre” (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 245).

Mayor neutralidad demuestra la descripción que se realiza de las calles de Salamanca en el manual *Destino Erasmus* (2008: 24), que destaca positivamente su dinamismo:

### **Salamanca**

Aunque hay opiniones para todos los gustos, las dimensiones idóneas de una urbe son aquellas que permiten llegar desde el centro hasta cualquier punto de la misma en un tiempo no superior a tres cuartos de hora de caminata. Salamanca 175.000 habitantes, se convertirían así en un modelo en lo que a tamaño se refiere. Salamanca cuenta además con la ventaja de una población muy joven y en gran parte flotante, formada por 40.000 estudiantes universitarios, que proporcionan un dinamismo —ya mítico— a sus calles, tanto de día como de noche.

#### **7.8.10.4 ESPACIOS RESIDUALES**

Según Curzio de la Concha (2008: 53) “la realidad urbana nos muestra que existen infinidad de fragmentos que por su naturaleza suelen ser denominados como intersticios, espacios remanentes, zonas muertas, vacíos urbanos” que él denomina espacios residuales. Es complejo apreciar este tipo de espacios en las fotografías que aparecen en los manuales de este estudio, pues en general suelen mostrar fotografías de lugares destacados de las ciudades. En *Język hiszpański dla lektoratów* destaca una imagen de un barrio industrial de Chile.



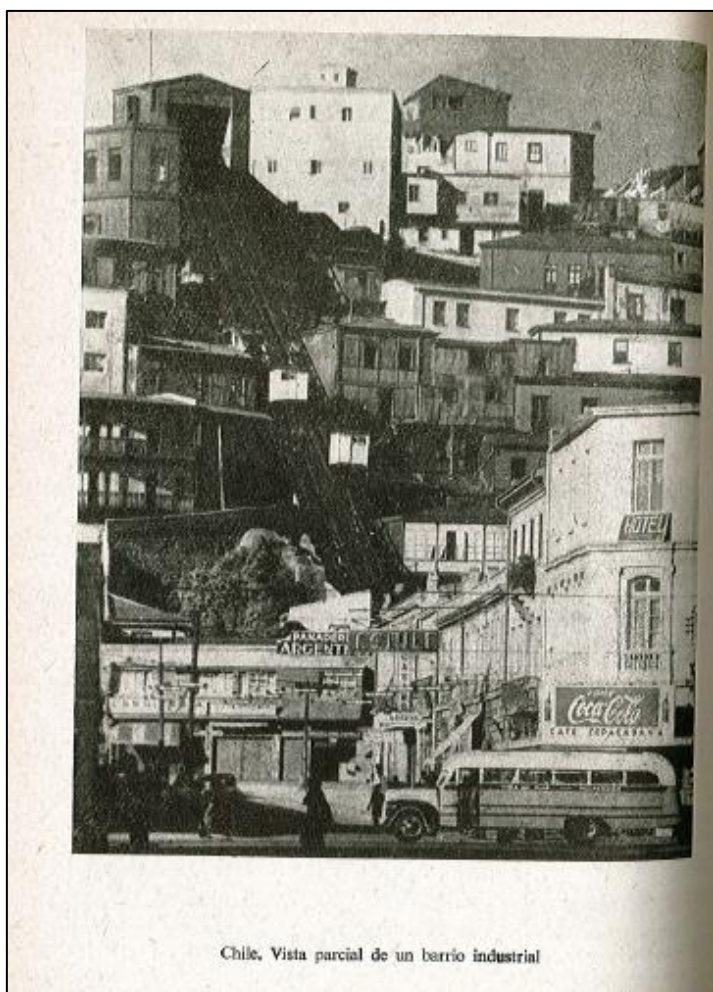


Figura 303. *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 388)

#### 7.8.11 ELEMENTOS ARQUITECTÓNICOS: EDIFICACIONES

Es vasta la variedad de edificaciones componen el mundo hispánico pues las diferentes épocas nos han dejado un legado que hace que el patrimonio de los diferentes países hispánicos destaque por su riqueza. El intento de plasmar esta riqueza en los manuales se ve reflejado en *Un mundo por descubrir 2AS* (2006) que en sus primeras páginas utiliza postales de los lugares más destacados de algunos de estos países:

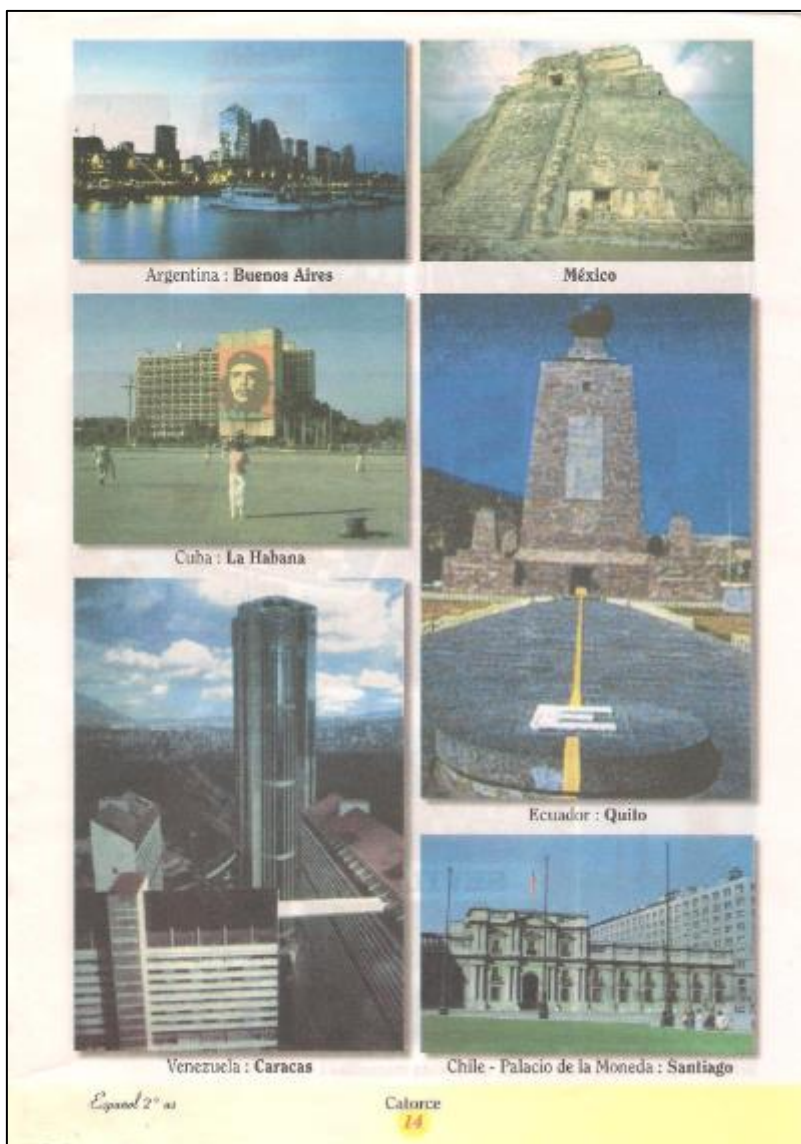


Figura 304. *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 14)

El contraste entre lo antiguo y lo moderno, la tradición y la innovación se aprecia en las páginas de nuestros manuales. A esto hay que añadir la interesante evolución de algunas ciudades que podemos apreciar si realizamos la comparativa entre los manuales del corpus, ya que hay más de treinta años de diferencia entre algunos de ellos como el *Język hiszpański dla lektoratów* (1971) y *Contacto* (2006) o cuarenta, como es el caso del *Vida y diálogos de España* (1968) y *Destino Erasmus* (2008).





Figura 305. *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 249)



Figura 306. *Vida y diálogos de España. Libro de imágenes* (1968: 98)



Figura 307. *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 230)



Figura 308. *El Español A* (1989)

En un texto sobre Honduras de *Nuevo mundo. Español como segunda lengua* (2009: 174) se atribuye la influencia española a la actual arquitectura del país:

Honduras, capital Tegucigalpa la cual tiene una gran influencia española, especialmente en la arquitectura de algunos edificios localizados en distintas partes de la ciudad. Varios museos y parques también están en su centro histórico. Una mezcla de colonialismo, reservas naturales y una excitante vida nocturna hace a Tegucigalpa un destino especial para el turismo.



Figura 309. *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 401)

El edificio de la emblemática lonja valenciana aparece en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 401) y la Universidad de Salamanca también aparece en *Bienvenidos* (1997: 140):

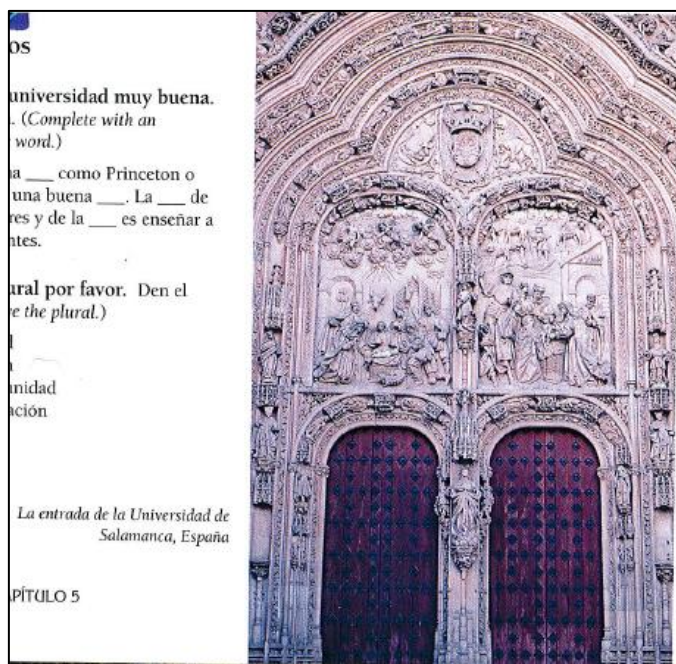


Figura 310. *Bienvenidos* (1997: 140)

#### 7.8.12 ARQUITECTURA RELIGIOSA

La arquitectura monumental religiosa de las ciudades suele verse representada en los manuales. Lo mismo ocurre con el mundo hispánico donde numerosas iglesias y catedrales son conocidas fuera de nuestras fronteras. Un gran emblema de los manuales es La Sagrada Familia de Barcelona así como otras catedrales emblemáticas.

La Sagrada Familia es un símbolo de la arquitectura modernista del siglo XX. Aparece en la portada del manual *Destino Erasmus* (2008: 54), y en sus páginas interiores como monumento dentro del itinerario que recorren los protagonistas de la película *Una casa de locos*.



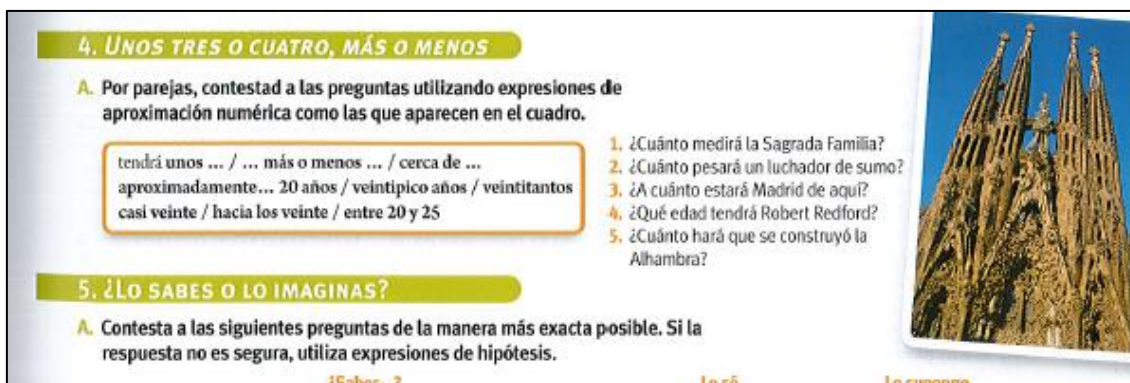


Figura 311. *Destino Erasmus* (2009: 87)

En *Contacto* se describe la Sagrada Familia como “la obra inacabada del arquitecto modernista Antonio Gaudí”. En *Un mundo por descubrir 2AS* (2006: 168) se menciona el templo catalán entre las preguntas de un test sobre conocimientos culturales y aparece también en una postal (2006: 13). En *El Español A, B* se utiliza la imagen del monumento en las portadillas.

Otras catedrales representadas son la catedral de Guadalajara en México y la catedral de Santiago de Compostela en el manual *Destino Erasmus* (2008: 144).

Un dato interesante es que según un diálogo de *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua* (2009: 156) la mayoría de las iglesias tienen un parque enfrente. Esa obviedad se aprecia en las palabras de uno de los interlocutores:

- Tom: - Estoy perdido en Masaya y no sé dónde está el banco.  
 John: - Tranquilo, dígame dónde está usted ahora.  
 Tom: - Bueno... estoy en una iglesia que tiene un parque al frente.  
 John: - John, la mayoría de las iglesias tienen un parque al frente.

### 7.8.13 ARQUITECTURA ANDALUSÍ

La arquitectura andalusí y el mundo de Al-Ándalus por su exotismo constituyen una de las imágenes de España que se exporta con frecuencia. Las

representaciones más singulares de esta imagen la constituyen la Mezquita de Córdoba y la Alhambra de Granada.

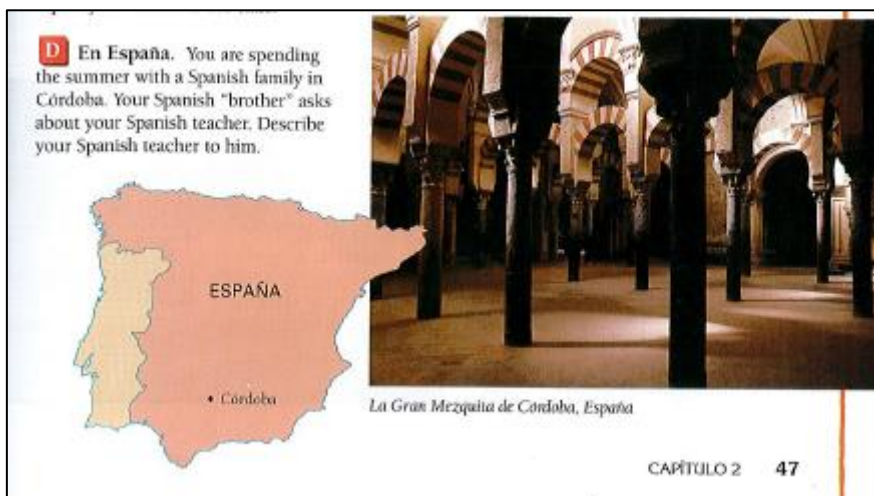


Figura 312. *Bienvenidos* (1997: 47)

En *Un mundo por descubrir 2AS* se dedica una lectura a “La España Musulmana” (2006: 158) y dentro del apartado de la cultura y el arte se afirma que la “cultura se manifestó de forma grandiosa en la arquitectura”. Se define la Mezquita de Córdoba como “una de las grandes obras del arte universal” y la Giralda de Sevilla, “torre o minarete de una desaparecida mezquita”. De Granada se destacan “los espléndidos palacios de la Alhambra y el Generalife”. A parte de esta lectura el manual se ve ilustrado por una serie de imágenes: en su primera unidad utiliza de fondo la foto de la puerta de la mezquita de Córdoba (2006: 17), en la unidad cinco se ilustra con el patio de los leones de la Alhambra de Granada y en una lectura sobre Andalucía (2006: 42) se mencionan ambos monumentos. Asimismo se les cita en algunos ejemplos.

La Alhambra y la Mezquita de Córdoba son los dos monumentos de la arquitectura andalusí que parecen en el manual italiano *Contacto* (2006: 200) una fotografía de La Mezquita de Córdoba en cuyo pie de página se lee: el más importante edificio de la arquitectura religiosa musulmana y otra de El Patio de

los Leones, “rincón de inusitada belleza en la Alhambra, residencia real construida en una colina que domina la ciudad de Granada”.

En *El Español A* (1989: 116) se dice de la Alhambra que es un “antiguo castillo y palacio de los reyes moros” y que los árabes la edificaron en el siglo XIII. Una postal de la misma así como un dibujo ilustran el manual siendo el único monumento árabe que cita. Lo mismo ocurre en *Destino Erasmus*, donde aparece en portada el Generalife y en el interior el Patio de los Leones.



Figura 313. *Destino Erasmus* (2008: 22)

En *Bienvenidos* (1997: 47, 123) aparece una fotografía de la Mezquita de Córdoba con nota al pie “La Gran Mezquita de Córdoba” y el Alcázar de Segovia.

El Alcázar de Sevilla tan solo aparece en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 166) y las alcazabas de Málaga y Almería no aparecen en ninguno de los manuales.



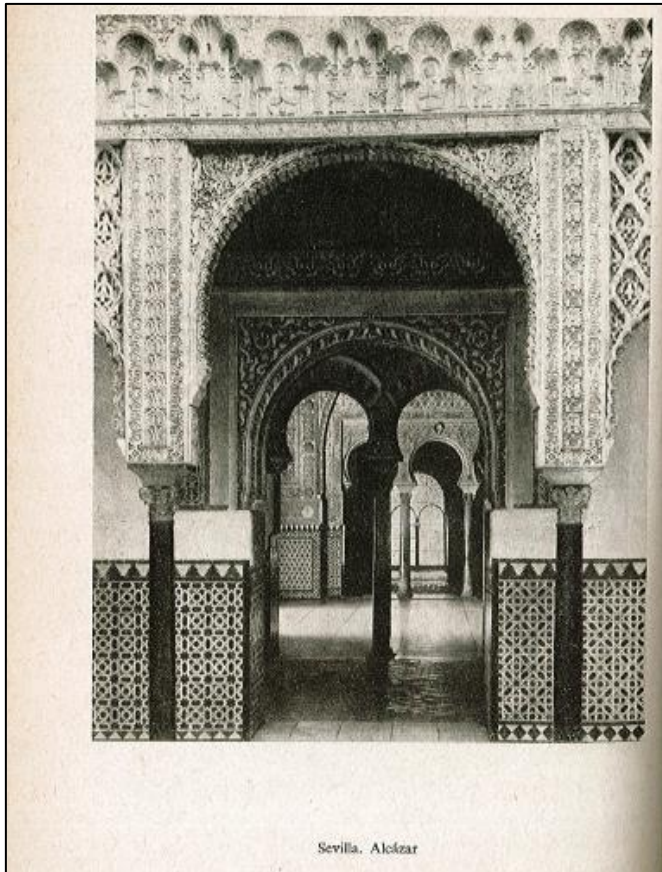


Figura 314. *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 166)

#### 7.8.14 LA CASA HISPANA

La vivienda hispana destaca por su diversidad al igual que la diversidad de países que componen el mundo hispano. Es por ello que en algunos manuales se concede importancia a explicar las características de las viviendas de los diferentes países.

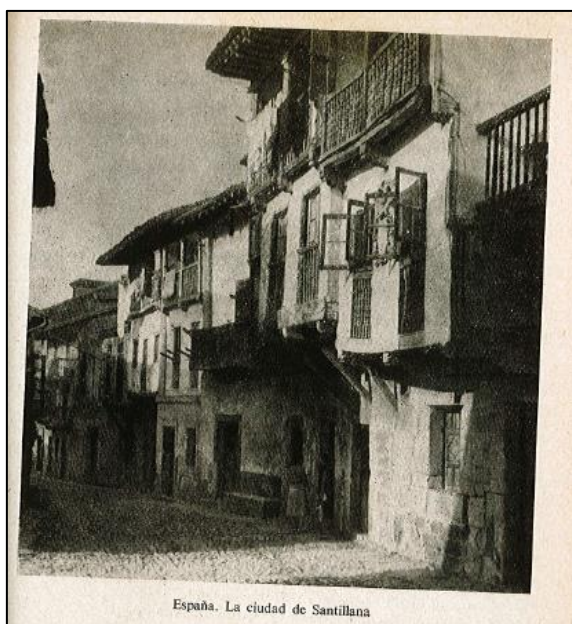


Figura 315. *Język hiszpański dla lektoratów* (1971: 173)

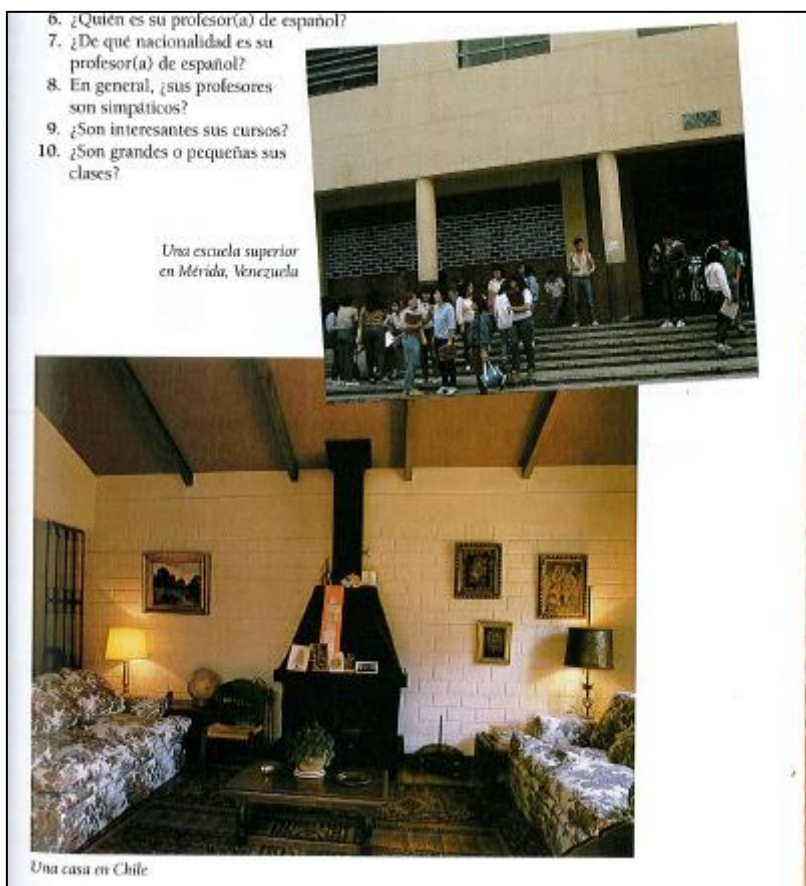


Figura 316. *Bienvenidos* (1997: 167)

En *Contacto* (2006: 153) aparece un apartado dedicado a las casas en España cuya diferencia se explica es debida a la diversidad de climas existentes en el territorio español. De los edificios del norte se dice que “tienen amplias zonas acristaladas para permitir la entrada de la luz” y de las casa del sur que para protegerse del sol “las ventanas suelen ser más pequeñas y las paredes se encalan con frecuencia”. Diferentes fotografías de casas muy diversas y típicas de varias ciudades acompañan este texto: una imagen de Casares (Málaga) que define como “pueblo blanco”, las famosas casas colgadas de Cuenca, una casa típica del norte precisamente en San Sebastián, las casas con miradores acristalados del País Vasco, la casa de Dalí en Port Lligat y el Edificis Porta de A. Biripiana y H. Piñón de Barcelona que define como las construcciones más bonitas de la ciudad olímpica.

## Casas en España

El diferente clima de las distintas zonas de España ha influido siempre en el tipo de construcción y así, mientras en el norte los edificios tienen amplias zonas acristaladas para permitir la entrada de la luz, en el sur la gente prefiere protegerse del sol y por ello las ventanas suelen ser más pequeñas y las paredes se encalan con frecuencia.



4 Barcelona:  
Edicions-Baria  
de A. Vignosa  
y M. Píñol, 1992.  
Las construcciones  
en el territorio de la  
ciudad antigua



A Peti Lligat (Costa Rica): una nova espècie, is de Salvador Dalí



Casinos.  
 Millage:  
 porciones  
 de un apunte  
 blanco, con ma-  
 caracteristicas  
 caras exclusivas



►  
recruited  
refined



▲ **Lo Deseo:** cines con interiores acristalados



A San Sebastián, País Vasco: una rosa típica del norte

Figura 317. Casas de España. *Contacto* (2006: 153)

En *Bienvenidos* también se dedica una lectura detallada al tema de la vivienda. Se señala que en los países hispanos la mayor parte de la población vive en las ciudades. Apreciando las fotografías se observa el contraste socioeconómico de las diferentes viviendas del mundo hispano. De hecho aparece una fotografía de chabolas en Chile que contrasta con las grandiosas casas particulares de Ciudad de México (1997: 144). A este contraste se suman fotografías donde se aprecian una casa particular en Caracas, el típico apartamento céntrico sevillano de color blanco y detalles en albero así como un edificio de Madrid (1997: 162).





Figura 318. Edificio de apartamentos en Madrid. *Bienvenidos* (1997: 162)

El contraste entre lo moderno y lo tradicional de las ciudades hispanoamericanas se ve reflejado en *Bienvenidos* (1997: 17-63) donde se muestra la tanto la modernidad de los rascacielos de Bogotá en contraste con las casas tradicionales. En el manual costarricense aparece representada la casa típica del país tanto el interior mediante el exterior mediante dibujos:

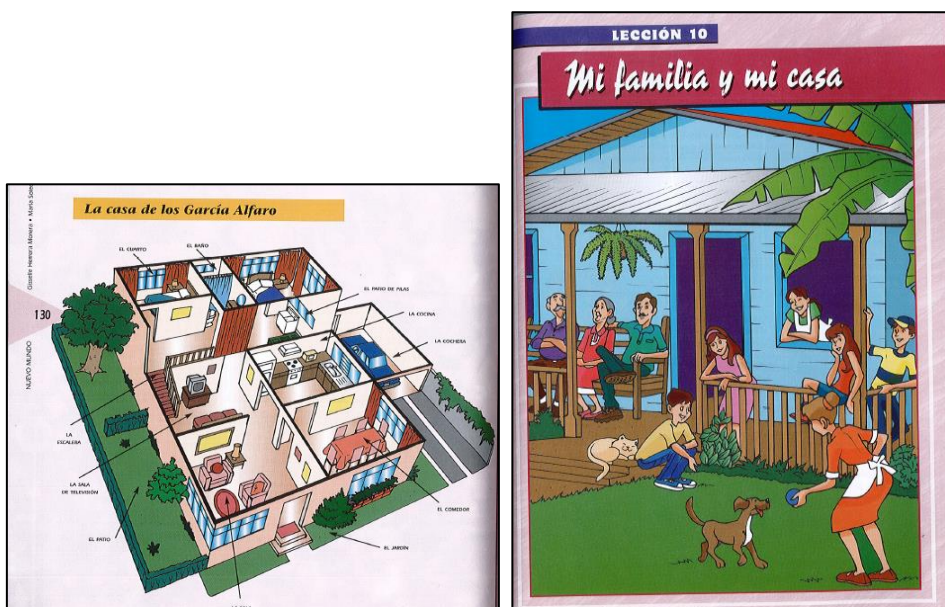


Figura 319. *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua* (2009: 130, 123)



## 8. CONCLUSIONES

### 8.1. CONCLUSIONES GENERALES

La delimitación del concepto del mundo hispánico sigue a día de hoy creando controversias entre la crítica. Con este trabajo se ha pretendido adoptar una perspectiva integradora y no etnocentrista del mismo.

El concepto de imagen posee múltiples definiciones. Profundizar en ellas nos ha posibilitado comprender la perspectiva psicológica, histórica y literaria que los diferentes estudiosos han adoptado al referirse a la otredad. Gracias a ello, se ha conseguido explorar la imagen externa e interna de cada uno de los países del mundo hispánico de modo exhaustivo y fidedigno a las fuentes halladas. Tras ello, se ha constatado que sigue existiendo desigualdad entre la bibliografía existente sobre la imagen de cada uno de estos países y se espera que en el futuro se siga avanzando en las investigaciones en este campo y que se vayan desarrollando estas investigaciones apenas iniciadas en algunos de los países del mundo hispánico.

El Plan curricular del Instituto Cervantes concede importancia a todos los países del mundo hispánico aunque en este se reconoce que es ardua tarea la de reunir toda la información procedente de cada país.

La lengua española en la actualidad goza de una imagen positiva en progreso y de un valor que va en aumento. No obstante, todavía su estudio y conocimiento sigue careciendo de importancia en muchos países.

La producción de manuales y gramáticas para la enseñanza de español cuenta con una historia que se remonta al siglo XVI. Con este estudio nos hemos acercado a la investigación de una muestra mínima de manuales dentro



del contexto histórico de la producción gramaticográfica y manualística de la enseñanza del español como lengua extranjera. No obstante, se considera que se han aportado datos significativos que completan la historia de la enseñanza del español de doce países, algunos de ellos con pocos precedentes como Costa Rica o México.

El análisis de manuales del corpus de este estudio desarrollado en el capítulo 6 nos ha llevado a clasificarlos siguiendo el modelo de González Casado (2002: 66-67) y según el tratamiento que dan a los contenidos culturales como:

- a) Aculturales: es complicado asignar esta etiqueta a los materiales analizados, ya que a pesar de que hay manuales donde no se trata directamente la cultura, es cierto que de los textos y del lenguaje en sí pueden extraerse referencias tanto explícitas como implícitas a esta.
- b) La cultura como anexo: en *Continentes*, *Contacto* y *Bienvenidos* hay un apartado especial dedicado a los contenidos culturales.
- c) La cultura interrelacionada: todos los manuales excepto los mencionados en el apartado anterior responden a este patrón.
  - El autor “no sabe que” está transmitiendo una información cultural: es complicado aventurarse en este sentido y constatar que esto sea así.
  - El autor “sabe” que está transmitiendo una información cultural: se deduce que en los manuales *Vida y diálogos de España*, *Język hiszpański dla lektoratów* y *Curso intensivo de español 2* se ha tenido un cierto control de la información transmitida en cuanto a la política se refiere y los acontecimientos históricos mencionados han sido cuidadosamente elegidos o silenciados. En *Curso intensivo de español 2* el autor omite la autoría y procedencia de los textos históricos, literarios o políticos, dando

lugar a que el alumno se enfrente a los textos sin ser advertido de que estos se refieren a acontecimientos basados en la realidad o ficción.

Asimismo, dentro de los diferentes ámbitos de clasificación de la misma autora se han sacado las siguientes conclusiones a partir de los datos extraídos del corpus de manuales. Del primer bloque destinado a la cultura con minúscula se deduce lo siguiente:

- Ámbito de las relaciones sociales: las relaciones familiares hispanas siguen siendo las que desde el punto de vista externo impresiona de los hispanos. En todos los manuales el tema adquiere cierta relevancia.
- Ámbito socioeconómico: la imagen socioeconómica del mundo hispánico en los manuales del corpus analizado es un reflejo del tiempo en el que fueron editados. En *Vida y diálogos de España* (1968) predomina el sector primario, en *Język hiszpański dla lektoratów* (1971) se refleja la realidad económica de la Polonia y la España de la época, en *Paso a paso* las profesiones mencionadas son las del mundo artístico, en *El Español A, B* se sigue mostrando a la mujer como secretaria o ama de casa y al hombre como hombre de negocios, en *Español para extranjeros 2* los artesanos ocupan un importante lugar, en *Curso intensivo de español 2* predominan las alusiones al mundo obrero y es *Destino Erasmus* el único manual que trata el desempleo juvenil en España. El tratamiento de la igualdad de género en el ámbito laboral se da en *Continentes Terminales*, algo muy diferente a lo que ocurre en los manuales más antiguos como *Vida y diálogos de España* y *Język hiszpański dla lektoratów*, donde la mujer representada se ve relegada a las tareas del hogar.
- Ámbito social: los diferentes sistemas educativos son reflejados en los manuales, siendo de especial importancia el tratamiento que se le da

en *Bienvenidos*, ya que se aporta información sobre los sistemas de enseñanza de algunos países hispanos y se contrasta el sistema educativo estadounidense. En *Continentes Terminales* se abordan temáticas debatidas como la introducción de las nuevas tecnologías en el aula. En *Destino Erasmus* se trata un tema que también induce al debate como la introducción de la asignatura ética para la ciudadanía en España. En *Język hiszpański dla lektoratów* los datos aportados sobre el sistema educativo se refieren a la vida de los personajes de los diálogos y textos. En *El Español A, B* y *Nuevo Mundo* los diálogos sirven para situar a los personajes en supuestos cursos de lengua en España y Costa Rica respectivamente, en cambio, en *Curso intensivo de español 2* y *Español para extranjeros 2* estos estudios son realizados en México y constituyen el argumento de algunos de los textos y diálogos donde el personaje describe el país a partir de su experiencia como estudiante de español.

- **Ámbito del ocio:** el deporte más representado es el fútbol, sobre todo en *Vida y diálogos de España* y *Język hiszpański dla lektoratów*. En *El Español A, B* también se menciona el balompié y en *Paso a paso* las alusiones al deporte son inexistentes. En *Bienvenidos* en cambio el deporte comparte protagonismo con el béisbol. Las menciones a las actividades deportivas en el resto de los manuales son menos significativas. A pesar de que el fútbol aparece en la portada de *Contacto* no se menciona en el manual. El turismo y los viajes se tratan explícita e implícitamente en todos los manuales. En *Vida y diálogos de España* y *Język hiszpański dla lektoratów* se refleja la realidad de los comienzos del turismo español de los sesenta y también en el segundo de ellos se describe de forma estereotipada al turista español. En *Un mundo por descubrir 2AS* el ocio se trata en proyectos, siendo

mayoritariamente Madrid la ciudad que aparece aunque como destinos turísticos se muestran Andalucía, México y República Dominicana. *Contacto* y *Destino Erasmus* tratan el ocio en el ámbito español y en relación con la juventud. En *El Español A, B* se describe un viaje a México así como un viaje a Granada (España).

Del bloque destinado a la cultura con mayúsculas, se extraen las siguientes conclusiones:

- a) **Ámbito literario y artístico:** Debería existir una correlación entre la antigüedad del manual y la mayor dedicación a la cultura con mayúsculas. Esto es relativamente cierto, pues en el más antiguo de los manuales analizados, *Vida y diálogos de España* (1968), la cultura con mayúsculas alterna con la minúscula, dándose situaciones de cotidianidad en los diálogos de este método audiovisual –a pesar de las críticas que hayan podido recibir los contenidos por su artificiosidad o falta de contexto–. No obstante, en *Język hiszpański dla lektoratów*, son numerosas las referencias literarias y artísticas siendo integradas de forma realista en los diálogos y textos. En *El Español A, B* se introducen, aunque en menor medida, referencias a la cultura y monumentos hispanos. La mayoría de los referentes culturales de *Paso a paso* son literarios y pictóricos, aunque en su mayoría pertenecen a lo español en detrimento de lo hispanoamericano. Se percibe la ausencia de realismo y variedad textual, que no van más allá de las estadísticas de un periódico o la mera explotación didáctica de un texto literario, salvo la excepción de una canción de Mecano. En *Español para extranjeros 2* echamos en falta mayores alusiones a la cultura con mayúscula, aunque aparecen algunos cuentos sobre tradiciones mexicanas. *Continentes* es un manual específico para preparar el examen de bachillerato francés y es lógica la inclusión de textos literarios y periodísticos que cumplan los objetivos de esta prueba.

En *Contacto* predominan las alusiones al arte español y a la literatura, que aparecen tanto integradas en las actividades como en un apartado especial. En *Un mundo por descubrir 2As* y *Destino Erasmus* se mencionan las figuras más destacadas del arte y la literatura hispana, aunque en mayor proporción la española. Los referentes literarios y artísticos son mínimos en *Nuevo Mundo. Curso de español para extranjeros* y en *Curso Intensivo de Español* cuando el texto es literario no se cita su fuente y las referencias artísticas son casi inexistentes.

- b) **Ámbito político e histórico:** el manual donde aparecen mayores citas a la historia del mundo hispano es *Continentes Terminales*. En *Curso intensivo de español 1* y *Język hiszpański dla lektoratów* se alude de forma implícita a acontecimientos políticos en sus textos y diálogos. En el resto de los manuales las referencias no son tan significativas siendo de nuevo el manual costarricense el manual donde no se realizan menciones a la historia.
- c) **Ámbito geográfico-medioambiental:** México y España son los países más representados en los manuales del corpus. Existe además una lógica tendencia a la representación de los lugares más próximos al lugar de procedencia del manual.
- d) **Componente tópico y típico:** el tópico intenta ser tratado en *Curso Intensivo de Español 2* para generar comprensión en el estudiante sobre las costumbres y hábitos mexicanos, aunque quizá se refuerce más el estereotipo en lugar de erradicarlo, dando lugar a que el estudiante piense que todas las familias mexicanas son numerosas o que no pagar el alquiler se contempla como opción entre algunos mexicanos. A esto se suma de forma implícita la aparición aún del torero en algunos de los manuales como rasgo típico de la cultura hispana, el fútbol como deporte más practicado o la fiesta como la actividad más típica. Las portadas de los

manuales se refuerzan con los referentes culturales o estereotipos más característicos, como es el caso del manual chino, donde aparece una flamenca o el italiano, que se ilustra con referentes que aluden al toreo, flamenco y el fútbol. El uso de los mismos parece avisar al alumno de lo que puede encontrar en el interior del manual, aunque no es así. *Vida y diálogos de España* o *Język hiszpański dla lektoratów*, en cambio no aparecen ilustrados en sus portadas pero los referentes culturales son numerosos.

La prensa escrita y el anuncio publicitario sirven de soporte en los manuales más modernos sobre todo *Continentes*, *Contacto*, *Destino Erasmus* y *Paso a paso* aunque no se emplea en *Curso intensivo de español 2* ni en *Nuevo Mundo. Curso de español para extranjeros*.

## 8.2. PROCEDENCIA DEL MANUAL

Existe una relación entre la imagen proyectada del mundo hispánico y el país donde ha sido producido el manual.

En *Vida y Diálogos de España* se produce un retrato de la realidad española y su época y se omiten hechos históricos del momento quizá debido a la dificultad que entrañaba por aquel entonces referirse al franquismo o la posguerra.

La visión del mundo hispánico en *Język hiszpański dla lektoratów* queda reducida a la visión que se tiene sobre España desde la perspectiva de un ciudadano polaco, trasladada a los personajes de los textos y diálogos que llevan a cabo comparativas continuadas entre España y Polonia, en concreto entre Madrid y Varsovia.

En *El Español A, B* se destacan aspectos en común de la cultura española y coreana como el hecho de que los españoles practiquen el taekwondo. La

imagen mayoritariamente representada es la de España y los españoles, que suelen ser los protagonistas de los diálogos.

En *Bienvenidos* se enfocan los contenidos hacia el público al que va dirigido, el estadounidense. Asimismo es el manual donde se reflejan mayores aspectos de la cultura hispana, incluyéndose contenidos de la mayor parte de los países que conforman el mundo hispano, incluidos los territorios de Estados Unidos donde se habla español.

La procedencia mexicana de *Español para extranjeros 2* se ve reflejada en sus contenidos donde se aprecian situaciones de la vida cotidiana de México y sus tradiciones populares. Asimismo, al estar destinado al público estadounidense, en los textos se aprecian alusiones comparativas hacia la cultura de los Estados Unidos. España es el único país del mundo hispano que se menciona en este manual, en concreto Madrid.

En *Continentes* se representan los acontecimientos histórico-sociales de España y Latinoamérica. Las revueltas, las manifestaciones y los asuntos políticos son muy tratados en el manual.

En *Contacto* se tiende a la representación de España sobre Hispanoamérica, prevaleciendo textos que tratan las ciudades más importantes como Barcelona o Madrid.

La imagen que se proyecta del mundo hispánico en *Curso Intensivo de español 2* está relacionada con la protesta y los movimientos obreros, las fábricas y el trabajo infantil.

En *Un mundo por descubrir* la imagen que prevalece es la de España, representada desde el punto de vista de los argelinos, realizándose comparativas entre España y Argelia. En *Destino Erasmus* se representa la España democrática y los hechos históricos más relevantes en relación con la Unión Europea. Las



alusiones a Hispanoamérica son escasas aunque se recoge el fenómeno de la inmigración procedente de los países hispanoamericanos. En el manual costarricense, en cambio, prevalece todo lo costarricense, siendo casi total la ausencia a los referentes sobre España.

### 8.3. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En la actualidad hay una gran variedad de manuales y los equipos editoriales se esfuerzan en la mejora y la adaptación a los nuevos tiempos y necesidades del público al que va destinado. Las editoriales cuentan con equipos de profesores y especialistas que asesoran la elaboración de sus materiales, en continua revisión y actualización, hecho que se aprecia en los manuales del corpus más recientes. Es de aclarar también que con este trabajo no se pretende menospreciar la labor de los autores de los materiales analizados, sino valorar la importancia que han tenido para el enriquecimiento y evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Recientemente, un fragmento de una obra literaria de la que soy autora ha sido incluida entre los contenidos de un manual para la enseñanza de español en Francia<sup>87</sup>, hecho que me ha hecho reflexionar sobre la rápida actualización de los manuales de ELE de hoy en día en cuanto a la incorporación de contenidos culturales y me ha vuelto a plantear interrogantes sobre la motivación en la elección de los autores a la hora de incluir determinados elementos culturales en sus materiales.

Se espera que se sigan abriendo líneas de investigación futuras en relación a la imagen que se transmite del mundo hispánico en los manuales

---

<sup>87</sup> Vamos allá 4e, Didier (2017).

de español editados en el mundo. La mirada hacia la otra cultura, y en este caso, hacia la cultura de la lengua meta ha de realizarse desde el respeto y el aula debe constituir un lugar de enriquecimiento cultural donde el aprendizaje sea recíproco.

El Consejo de Europa está trabajando en la actualización del Marco Europeo de Referencia. La extensión de algunos de los descriptores del documento puede dar lugar a futuros análisis, estudios y reflexiones<sup>88</sup>. Desde los años ochenta se ha concedido gran importancia a la competencia intercultural, a la que se ha sumado la multicultural y la pluricultural. El español es una lengua de contexto pluricultural que se asocia a la cultura de diversos países que comparten el mismo idioma.

#### 8.4. REFLEXIONES FINALES

El planteamiento explícito y el tratamiento didáctico, respetuoso e integrador, de reconocimiento de semejanzas y diferencias culturales y lingüísticas ayuda a que aflore y se desarrolle una conciencia y consciencia intercultural de enriquecimiento mutuo, por el intercambio de saberes y miradas diversas sobre el mundo y las maneras de ser y actuar en él, así como a superar los estereotipos degradadores respecto a lo diferente solo por serlo.  
González Landa (2004: 114)

La importancia de algunos de estos manuales ha sido significativa en el tiempo. De hecho, algunos de ellos han sido reimprimidos durante décadas como *Język hiszpański dla lektoratów*, *Español para extranjeros 2*<sup>89</sup> y *Paso a paso*. Este

---

<sup>88</sup> Fuente:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680703acd>

<sup>89</sup> De *Język hiszpański dla lektoratów* se conocen una versión del mismo autor con pocas diferencias existentes bajo el nombre de *Język hiszpański dla początkujących* del que se ha podido consultar la versión física de 1983 aunque se ha constatado que el manual se editaba desde 1967 hasta 2011 (según fuentes de la base de datos de Worldcat y la de la Biblioteca de la Universidad de Varsovia). *Paso a paso* se ha editado desde 1991 hasta 2011 según fuentes de Worldcat. *Español para extranjeros 2* fue publicado por primera vez en 1974 y hasta 2013 no se editó la segunda edición, siendo numerosas veces reeditado.

hecho potenciaría el reflejo de una imagen del mundo hispánico anticuada y en desacorde con la actualidad. Asimismo en el manual coreano se aprecian anacronismos, como la localización de Madrid todavía en Castilla la Nueva. Los textos de *Curso intensivo de español 2* (2006) carecen de toda referencia relativa a su procedencia, fecha o autoría, lo cual puede llevar a la transmisión de una imagen obsoleta del mundo hispánico e incluso ficticia y alejada en el tiempo, ya que tampoco se añaden datos relativos a la literariedad de los mismos. No obstante no hay que tomar este fenómeno como algo meramente negativo, ya que por otro lado el hecho de que estos manuales hayan sido reeditados o reimprimidos tantas veces es sinónimo del éxito que han tenido en las aulas de los países donde ha sido empleados.

El reflejo de la imagen de España prevalece en *Vida y Diálogos de España*, *Un mundo por descubrir*, *Język hiszpański dla lektoratów*, *Contacto*, *Paso a Paso* y *El Español A, B*. En *Continentes Terminales* se realiza una división entre las visiones de España y las de Latinoamérica, siendo la misma proporción del manual dedicada a España con respecto al resto de los países que conforman el mundo hispánico.

En *Español 2 para extranjeros* y *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1* se proyecta mayoritariamente la realidad mexicana y costarricense respectivamente. En el primero se realizan algunas menciones a la cultura española pero en el segundo prevalece lo costarricense en detrimento de España, cuya aparición es casi nula. Esta exclusividad tan solo se pierde a favor de los países vecinos como Nicaragua, Panamá o Guatemala.

Es lógico según advierte Ruano (1998: 25) que los países vecinos sean los que se miren y reflejen los unos a los otros, e incluso inventen denominaciones o creen estereotipos. Si aplicamos esta teoría a este estudio, España se ve reflejada en los manuales europeos mayoritariamente aunque es cierto que por razones históricas o políticas en el manual polaco se tienda

a mencionar Cuba. En el manual estadounidense se tratan con mayor profundidad los temas hispanoamericanos, también probablemente por la realidad común y cercanía existente. En los manuales de las distantes Corea y China se muestra la imagen de España mayoritariamente en el primero, aunque en el segundo se refleja una imagen más global tanto de países hispanoamericanos como de España.

Con todo, hay que tener en cuenta además que el manual se elabora como demanda de un público determinado a la que un equipo editorial intenta dar respuesta. Desde esta perspectiva sería lógico que para el diseño de los manuales se inserten no solo los contenidos culturales que recomiende el currículo sino también aquellos contenidos o imágenes positivas –o incluso atractivas– de los países con mayor proyección internacional para suscitar interés entre la variada oferta existente. La responsabilidad del docente estriba en la elección de materiales adecuados en los que se refleje la realidad del mundo hispano con el fin de evitar el etnocentrismo muchas veces predominante. En este sentido Bravo-García (2015: 24), en consonancia con la dimensión ética que asignaba Romero (1996: 395) al profesor de español para la no manipulación de sus enseñanzas mediante la ideología, considera que es “tarea del profesor facilitar los materiales que cumplan los requisitos de: transparencia, pluralidad y veracidad y filtrar aquellos que deba manejar y no los cumplan”, afirmación con la que me muestro de acuerdo.

En definitiva, el respeto y reconocimiento de la pluralidad del mundo hispanohablante, las diferentes culturas y países que lo conforman por parte de los profesionales de la docencia de ELE y su aplicación tanto a los materiales como a la enseñanza en el aula, así como el esfuerzo común por una transmisión real de la cultura hispánica, favorecerá su asimilación por parte de un alumno que se acercará a esta lejos de la imagen distorsionada que haya podido previamente conformarse sobre la misma.

## 9. ***CONCLUSIONI* PARA LA OBTENCIÓN DE LA MENCIÓN INTERNACIONAL EN EL TÍTULO DE DOCTOR**

### 9.1. CONCLUSIONI GENERALI

La delimitazione del concetto di mondo ispanico continua a creare, a tutt'oggi, numerose controversie tra la critica. Con il presente studio si è voluto adottare una prospettiva integratrice e non etnocentrica di tale concetto.

Il concetto di immagine ha ricevuto molteplici definizioni. Approfondirle ci ha permesso di comprendere le prospettive psicologica, storica e letteraria che i diversi studiosi hanno adottato riferendosi all'alterità. Grazie a ciò, si è potuto esplorare l'immagine tanto esterna quanto interna di ogni paese del mondo ispanico in modo esaustivo e rispettoso delle fonti identificate. Inoltre si è potuto constatare che permane un certo disequilibrio nella bibliografia esistente sul concetto di immagine relativa ad ogni singolo paese e ci si auspica che in futuro si possa continuare a sviluppare nuove ricerche in questo campo e, ancor più, ci si augura che si sviluppino in quei paesi del mondo ispanico in cui queste ricerche sono attualmente allo stato embrionale.

Il "Piano Curricolare" dell'Istituto Cervantes dà grande importanza alla totalità dei paesi del mondo ispanico, nonostante si ammettano le difficoltà esistenti per raccogliere le informazioni riguardanti ogni singolo paese.

La lingua spagnola gode attualmente di un'immagine positiva, che va crescendo in maniera progressiva. Eppure l'importanza del suo studio e della sua conoscenza continuano ad essere carenti in molti paesi.

La produzione di manuali e grammatiche per l'insegnamento dello spagnolo si può far risalire al XVI secolo. Con il presente studio ci siamo avvicinati alla ricerca di un campione limitato di manuali, inserito nel contesto storico della produzione grammaticografica e manualistica dell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera. Nonostante ciò, si ritiene che si siano apportati dati significativi che completano la storia dell'insegnamento dello spagnolo in dodici paesi, alcuni dei quali con limitati precedenti, come Costa Rica e il Messico.

L'analisi dei manuali del corpus, consultabile al capitolo 6 del presente lavoro, ci ha spinti a classificarli seguendo il modello di González Casado (2002: 66-67) e secondo la trattazione che i diversi manuali danno ai contenuti culturali, come:

A-culturali: è complesso assegnare quest'etichetta ai materiali analizzati, poiché, nonostante ci siano manuali dove non si tratta direttamente la cultura, è pur vero che dai testi e dal linguaggio in sé è possibile estrarre riferimenti sia impliciti che espliciti alla cultura.

- d) La cultura come supplemento: in *Continentes*, *Contacto* e *Bienvenidos* c'è una sezione speciale dedicata ai contenuti culturali.
- e) La cultura interconnessa: tutti i manuali, tranne quelli menzionati nella sezione precedente, rientrano in questo modello.
  - L'autore "non sa che" sta trasmettendo un'informazione culturale: è complesso avventurarsi in questo terreno e accertare che sia effettivamente così.
  - L'autore "sa" che sta trasmettendo un'informazione culturale: si deduce che nei manuali *Vida y diálogos de España*, *Język hiszpański dla lektoratów* e *Curso intensivo de español 2* è stato mantenuto un certo controllo delle informazioni trasmesse per quanto riguarda la politica

e così anche gli eventi storici menzionati sono stati attentamente scelti o silenziati. In *Curso intensivo de español 2* il redattore del manuale omette il nome dell'autore e la provenienza dei testi storici, letterari o politici, mettendo così l'alunno di fronte a dei testi senza che sappia se si riferiscono a vicende basate sulla realtà o sulla finzione.

Allo stesso modo, tra i diversi ambiti di classificazione proposti dall'autrice, si sono potute trarre le seguenti conclusioni a partire dai dati estratti dal corpus di manuali. Dal primo blocco, destinato alla cultura con la "c" minuscola, si può desumere quanto segue:

- Ambito delle relazioni sociali: le relazioni familiari continuano ad essere quello che più sorprende degli ispanici, visti da un punto di vista esterno. In tutti i manuali il tema occupa una certa rilevanza.
- Ambito socioeconomico: l'immagine socioeconomica del mondo ispanico analizzato nei manuali del corpus è un riflesso del contesto storico in cui vennero pubblicati. In *Vida y diálogos de España* (1968) predomina il settore primario, in *Język hiszpański dla lektoratów* (1971) si riflette la realtà economica della Polonia e della Spagna dell'epoca, in *Paso a paso* le professioni citate sono relative al mondo dell'arte, in *El Español A, B* si continua a mostrare la donna come una segretaria o una casalinga, mentre l'uomo è raffigurato come l'uomo d'affari, in *Español para extranjeros 2* gli artigiani occupano uno spazio predominante, in *Curso intensivo de español 2* prevalgono le allusioni al mondo operaio, mentre è *Destino Erasmus* l'unico manuale dove si parla di disoccupazione giovanile. Il trattamento dell'uguaglianza di genere in ambito professionale appare in *Continentes Terminales*, che si distanzia molto da quanto si proponeva nei manuali più datati come



*Vida y diálogos de España* e *Język hiszpański dla lektoratów*, in cui la figura femminile veniva relegata alle faccende domestiche.

- Ambito sociale: i diversi sistemi educativi si riflettono in tutti i manuali, anche se è in *Bienvenidos*, dove si riserva una speciale attenzione al trattamento di questo tema e, in particolare, si forniscono informazioni sui sistemi di insegnamento di alcuni paesi ispanici, in contrasto con il sistema statunitense. In *Continentes Terminales* si affrontano temi dibattuti come l'introduzione delle nuove tecnologie (TIC) in classe. In *Destino Erasmus* si discute un tema dibattuto, ossia l'introduzione in Spagna dell'insegnamento dell'educazione civica. In *Język hiszpański dla lektoratów* i dati forniti fanno riferimento alla vita dei personaggi nei dialoghi e nei testi. In *El Español A, B* e *Nuevo Mundo* i dialoghi servono per situare i personaggi in teorici corsi di lingua in, rispettivamente, Spagna e Costa Rica, mentre in *Curso intensivo de español 2* e *Español para extranjeros 2* questi studi vengono realizzati in Messico e costituiscono l'argomento di alcuni dei testi e dei dialoghi in cui il personaggio descrive il paese a partire dalla sua esperienza come studente di spagnolo.
- Ambito del tempo libero: lo sport più rappresentato è il calcio, soprattutto in *Vida y diálogos de España* e *Język hiszpański dla lektoratów*. Anche in *El Español A, B* si nomina questo sport, mentre in *Paso a paso* le allusioni ad esso sono inesistenti. In *Bienvenidos*, invece, il calcio condivide il ruolo di protagonista con il baseball. I riferimenti ad altre attività sportive nel resto dei manuali sono meno significativi. Nonostante il calcio appaia nella copertina di *Contacto*, non viene nominato nel manuale.

Il turismo e i viaggi vengono trattati in maniera esplicita e implicita in tutti i manuali. In *Vida y diálogos de España* e *Język hiszpański dla lektoratów* si riflette la realtà degli inizi del turismo spagnolo degli anni Sessanta e, inoltre, nel manuale polacco si descrive in maniera stereotipata il turista spagnolo. In *Un mundo por descubrir 2AS* il tempo libero viene trattato in progetti, poiché è Madrid la città che compare maggiormente come destinazione turistica, nonostante vengano nominate anche l'Andalusia, il Messico e la Repubblica Dominicana. *Contacto* e *Destino Erasmus* si occupano del tempo libero in ambito iberico e in relazione ai giovani. In *El Español A, B* vengono descritti un viaggio in Messico e uno a Granada (Spagna).

Del blocco dedicato alla cultura con la “C” maiuscola, si traggono le seguenti conclusioni:

- a) Ambito letterario e artistico: dovrebbe esistere una correlazione tra l'epoca a cui risale il manuale e la maggior presenza della cultura con “C” maiuscola. Ciò è relativamente vero giacché nel più remoto dei manuali analizzati, *Vida y diálogos de España* (1968), la Cultura si alterna con la cultura, creando delle situazioni di quotidianità nei dialoghi di questo metodo audiovisivo – nonostante le critiche che hanno ricevuto i contenuti per la loro artificiosità o mancanza di contesto—. In *Język hiszpański dla lektoratów* i riferimenti artistici e letterari sono numerosi, inseriti in maniera realistica nei dialoghi e nei testi. In *Español A, B* vengono introdotti, seppur in minor misura, riferimenti alla cultura e ai monumenti ispanici. La maggior parte dei riferimenti culturali di *Paso a paso* sono letterari e pittorici, anche se sbilanciati sul versante iberico, a detrimento di quello ispanoamericano. Si nota l'assenza di realismo e

varietà testuale, che non va oltre le statistiche di un giornale o il mero sfruttamento didattico di un testo letterario, eccezion fatta per una canzone di Mecano. In *Español para extranjeros 2* notiamo l'assenza di un numero maggiore di riferimenti alla Cultura, nonostante appaiano alcuni racconti sulle tradizioni messicane. *Continentes* è un manuale specifico per preparare l'esame di diploma francese ed è logica l'inclusione di testi letterari e giornalistici che soddisfano gli obiettivi della prova. In *Contacto* predominano le allusioni all'arte spagnolo e alla letteratura, che appaiono sia integrate all'interno delle attività, sia nel supplemento speciale. In *Un mundo por descubrir 2As* e *Destino Erasmus* vengono nominate le figure più importanti dell'arte e della letteratura ispana, anche se in maniera preponderante relative all'ambito spagnolo. I referenti letterari e artistici sono esigui in *Nuevo Mundo. Curso de español para extranjeros* e in *Curso Intensivo de Español*, nel quale, quando il testo è letterario, non si cita la fonte, mentre i riferimenti artistici sono pressoché inesistenti.

- b) Ambito politico e storico: il manuale in cui appare il maggior numero di citazioni alla storia del mondo ispanico è *Continentes Terminales*. In *Curso intensivo de español 1* e *Język hiszpański dla lektoratów* si fa riferimento in maniera implicita agli avvenimenti politici nei testi e nei dialoghi. Nel resto dei manuali, i riferimenti di questo tipo non sono significativi, mentre c'è da sottolineare nuovamente che nel manuale costarricense non vi sono riferimenti alla storia.
- c) Ambito geografico-ambientale: il Messico e la Spagna sono i paesi maggiormente rappresentanti nei manuali del corpus. Esiste inoltre una naturale tendenza alla rappresentazione dei luoghi più vicini al luogo di origine del manuale.

- d) Componente topico e tipico: il topico viene trattato nel *Curso Intensivo de Español 2* per indurre la comprensione, nello studente, dei costumi e delle abitudini messicani, ma con il risultato che lo stereotipo ne esce rafforzato, giacché lo studente è indotto a pensare che tutte le famiglie messicane sono numerose o che una parte dei messicani volontariamente non paga l'affitto. A tutto ciò si aggiunge la presenza implicita dell'apparizione della *corrida* in alcuni manuali come caratteristica tipica della cultura ispanica, il calcio come lo sport più popolare o la festa come attività tipica. Le copertine dei manuali si costruiscono sui riferimenti culturali o gli stereotipi più frequenti, come nel caso del manuale cinese, in cui appare una ballerina di *flamenco* o in quello italiano, in cui si riproducono dei riferimenti che alludono alla *corrida*, al *flamenco* e al calcio. L'uso di questi riferimenti sembra anticipare allo studente ciò che troverà all'interno del manuale, nonostante poi non sia così. *Vida y diálogos de España* o *Język hiszpański dla lektoratów*, invece, nelle copertine non presentano immagini, ma all'interno i riferimenti culturali sono numerosi.

La stampa e la pubblicità servono come supporto nei manuali più moderni, soprattutto *Continentes*, *Contacto*, *Destino Erasmus* e *Paso a paso*, mentre non si usa in *Curso intensivo de español 2* e nemmeno in *Nuevo Mundo. Curso de español para extranjeros*.

## 9.2. PROVENIENZA DEI MANUALI

Esiste una relazione tra l'immagine proiettata del mondo ispanico e il paese in cui il manuale è stato prodotto.

In *Vida y Diálogos de España* si dà un ritratto della realtà spagnola nell'attualità di allora, mentre vengono omessi i fatti storici di quell'epoca, forse

a causa delle difficoltà che comportava far riferimento al franchismo e al dopoguerra.

La visione del mondo ispanico in *Język hiszpański dla lektoratów* è ridotta alla visione che si ha della Spagna dal punto di vista di un cittadino polacco, nei dialoghi e nei testi in cui i personaggi stabiliscono in maniera costante dei confronti tra Spagna e Polonia, in particolare tra Madrid e Varsavia.

In *El Español A, B* vengono messi in risalto alcuni aspetti in comune tra la cultura spagnola e quella coreana, come il fatto che gli spagnoli praticino il *taekwondo*. L'immagine che viene più frequentemente rappresentata è quella della Spagna e degli spagnoli, che di solito sono i protagonisti dei dialoghi.

In *Bienvenidos* si concentrano i contenuti sul pubblico a cui il manuale è diretto, ossia quello statunitense. Allo stesso modo, è il manuale in cui si riflettono in maggior numero alcuni aspetti della cultura ispanica, comprendendo i contenuti della maggior parte dei paesi che formano il mondo ispanico, ivi inclusi i territori degli Stati Uniti in cui si parla spagnolo.

La provenienza messicana di *Español para extranjeros 2* si nota nei suoi contenuti, in cui si sottolineano alcune situazioni della vita quotidiana del Messico e le sue tradizioni popolari. Allo stesso modo, poiché è destinato ad un pubblico statunitense, nei testi è possibile notare le allusioni in chiave comparatistica con la cultura degli Stati Uniti. La Spagna è l'unico paese del mondo ispanico che viene nominato in questo manuale, in particolare Madrid.

In *Continentes* vengono rappresentati gli avvenimenti storico-sociali relativi alla Spagna e all'America Latina. Le rivolte, le manifestazioni e le questioni politiche sono molto presenti in questo manuale.

In *Contacto* c'è una maggiore tendenza alla rappresentazione della Spagna, piuttosto che al Latinoamerica, e in particolare si nota il prevalere dei testi che trattano le città più importanti, quali Barcellona e Madrid.

L'immagine del mondo ispanico che viene proiettata in *Curso Intensivo de español 2* è legata ai movimenti operai e di protesta, le fabbriche e il lavoro minorile.

In *Un mundo por descubrir* l'immagine prevalente è quella della Spagna, rappresentata dal punto di vista degli algerini, con comparazioni tra Spagna e Algeria. In *Destino Erasmus* viene rappresentata la Spagna democratica, insieme agli eventi storici più rilevanti, in relazione all'Unione Europea. Le allusioni al Latinoamerica sono scarse, anche se viene registrato il fenomeno dell'immigrazione dai paesi ispanoamericani. Nel manuale costarricense, invece, prevalgono i riferimenti a Costa Rica, mentre sono pressoché assenti i riferimenti alla Spagna.

### 9.3. FUTURE LINEE DI RICERCA

Attualmente esiste una grande varietà di manuali, che le redazioni editoriali si sforzano di migliorare e adattare all'attualità e alle necessità del pubblico a cui vanno rivolti. Le case editrici si avvalgono di professori e specialisti che collaborano nell'elaborazione dei materiali, in continua revisione e aggiornamento, fatto che si apprezza nei manuali più recenti del corpus. È necessario chiarire che con il presente lavoro non si vuole sottostimare il lavoro degli autori dei manuali analizzati, anzi si è preteso valorizzare l'importanza che hanno avuto per l'arricchimento e l'evoluzione dell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera.

Recentemente un brano di un'opera letteraria di cui sono autrice è stato inserito tra i materiali di un manuale per l'insegnamento dello spagnolo in Francia<sup>90</sup>, avvenimento che mi ha fatto riflettere sul rapido aggiornamento dei manuali di ELE di oggi per quanto riguarda l'inserimento dei contenuti culturali; ciò mi ha spinto a chiedermi nuovamente i motivi della scelta degli autori nel momento in cui bisogna inserire determinati elementi culturali tra i materiali proposti.

Ci auspichiamo che si continuino ad aprire nuove linee di ricerca legate all'immagine che si trasmette del mondo ispanico nei manuali di spagnolo pubblicati nel mondo. Lo sguardo verso un'altra cultura deve realizzarsi con rispetto e l'aula dev'essere un luogo di arricchimento culturale in cui l'apprendimento sia reciproco.

Il Consiglio d'Europa sta lavorando all'aggiornamento del Quadro Comune Europeo di Riferimento. L'ampiezza dei descrittori del livello delle competenze del nuovo documento potrà dar luogo a future analisi, studi e riflessioni.<sup>91</sup> Dagli anni Ottanta è stata data una grande importanza alla competenza interculturale, a cui si sono aggiunte quella multiculturale e quella pluriculturale. Lo spagnolo è una lingua con un contesto pluriculturale che si associa alla cultura di diversi paesi che condividono lo stesso idioma.

#### 9.4. RIFLESSIONI FINALI

La trattazione esplicita e il trattamento didattico, rispettoso e integratore, di riconoscimento delle somiglianze e differenze culturali e linguistiche aiuta a far fiorire e a svilupparsi una coscienza e una consapevolezza interculturale di arricchimento mutuo, per lo scambio di

---

<sup>90</sup> *Vamos allá* 4e, Didier (2017).

<sup>91</sup> Fonte:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680703acd>



saperi e di visioni diverse sul mondo e sui modi di essere e agire in esso, così come a far superare gli stereotipi degradanti davanti alla diversità, solo per il fatto di essere tale.

González Landa (2004: 114)

L'importanza di alcuni di questi manuali è stata significativa nel tempo. Difatti, alcuni di essi sono stati ripubblicati continuamente per molti decenni, come *Język hiszpański dla lektoratów*, *Español para extranjeros 2*<sup>92</sup> e *Paso a paso*. Ciò ha potenziato il riflesso di un'immagine del mondo ispanico antiquata e distante dall'attualità. Allo stesso modo, nel manuale coreano si notano anacronismi, come la localizzazione di Madrid ancora in Castiglia la Nuova. I testi di *Curso intensivo de español 2* (2006) mancano completamente di riferimenti alla loro provenienza, anno di redazione, autore: tutto ciò può portare alla trasmissione di un'immagine obsoleta del mondo ispanico, se non addirittura fittizia e lontana nel tempo, giacché non si forniscono nemmeno dati relativi alla loro natura letteraria. Nonostante ciò, non bisogna considerare questo fenomeno come qualcosa di totalmente negativo, poiché, d'altra parte, il fatto che i manuali siano stati ripubblicati o ristampati in maniera così numerosa è sinonimo del successo che hanno avuto nelle aule dei paesi in cui sono stati usati.

Il riflesso dell'immagine della Spagna prevale in *Vida y Diálogos de España*, *Un mundo por descubrir*, *Język hiszpański dla lektoratów*, *Contacto*, *Paso a Paso* e *El Español A, B*. In *Continentes Terminales* si concretizza una divisione tra la visione della Spagna e quella del Latinoamerica, poiché il manuale viene equamente diviso tra Spagna e il resto dei paesi che formano il mondo ispanico.

---

<sup>92</sup> Di *Język hiszpański dla lektoratów* si conosce una versione dello stesso autore con esigue differenze, pubblicato con il titolo di *Język hiszpański dla początkujących*, di cui si è potuto consultare la versione fisica del 1983, nonostante sia stato possibile verificare che il manuale venne pubblicato dal 1967 al 2011 (secondo le fonti della base dati di Worldcat e della Biblioteca dell'Università di Varsavia). *Paso a paso* è stato pubblicato dal 1991 al 2011, secondo i dati di Worldcat. *Español para extranjeros 2* venne pubblicato per la prima volta nel 1974 e fino al 2013 non venne realizzata la seconda edizione, mentre venne ristampato innumerevoli volte.

In *Español 2 para extranjeros* y *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1* vengono proiettate in maggior misura, rispettivamente, le realtà messicana e costarricense. Nel primo si fanno alcuni riferimenti alla cultura spagnola, mentre nel secondo prevale quella costarricense, in detrimento della Spagna, la cui presenza è quasi nulla. Questa esclusività diminuisce solo quando si tratta dei paesi vicini, come il Nicaragua, Panama o il Guatemala.

È logico, secondo quanto sostiene Ruano (1998: 25), che i paesi vicini siano quelli che si riflettono maggiormente l'un l'altro, e addirittura inventino denominazioni o creino stereotipi. Se applichiamo questa teoria al nostro studio, la Spagna è presente soprattutto nei manuali europei, anche se è ovvio che per ragioni storiche o politiche nel manuale polacco si tenda a nominare Cuba. Nel manuale statunitense si trattano con maggior profondità i temi ispanoamericani, anche se probabilmente per la realtà comune e limitrofa esistente. Nei manuali delle distanti Corea e Cina l'immagine della Spagna viene mostrata principalmente nel primo, mentre nel secondo si riflette un'immagine più globale sia dei paesi ispanoamericani che della Spagna.

Inoltre è necessario tenere in considerazione che il manuale viene redatto per la domanda di un pubblico determinato a cui la redazione cerca di dare una risposta. Da questo punto di vista, sarebbe logico che, nell'ideazione della grafica dei manuali, si inserissero non solo i contenuti culturali suggeriti nel piano di studi, ma anche quei contenuti o immagini positive –se non addirittura attraenti– dei paesi con una maggior proiezione internazionale così da suscitare interesse tra la variegata offerta esistente. La responsabilità del docente risiede nella scelta dei materiali adeguati, in cui si rifletta la realtà del mondo ispano con la finalità di evitare nell'etnocentrismo in molte occasioni predominante. In questo senso Bravo-García (2015: 24), d'accordo con la dimensione etica che Romero (1996: 395) assegnava al professore di spagnolo per impedire la manipolazione dell'insegnamento da parte dell'ideologia, considera che è

“compito del professore fornire dei materiali che rispettino i requisiti di: trasparenza, pluralismo e veridicità e filtrare quelli che debba maneggiare e che non rispettino i requisiti”, posizione che condivido pienamente.

In conclusione, il rispetto e il riconoscimento della pluralità del mondo ispanoparlante, delle diverse culture e dei diversi paesi che lo formano, da parte dei professionisti dell'insegnamento di ELE e della sua applicazione sia nei materiali che nell'insegnamento in classe, così come lo sforzo comune per la trasmissione reale della cultura ispanica, favorirà la sua assimilazione da parte di qualsiasi alunno che si avvicini ad essa, distante dall'immagine distorta che si sia potuto formare previamente sulla stessa.



## 10. BIBLIOGRAFÍA

### 10.1. MANUALES DEL CORPUS

Capdevila, L. (2005). *Continentes Terminales. Nouvelle édition*. Coll. Basterrea. Didier, Paris.

Chul, P. (1989). *El Español A, B*, 2 vols. Seúl, ed. Munjo.

Guezati, A., Mitourni-Abdi, H. (2006). *Un mundo por descubrir 2A*. Argelia. Ministerio de Educación Nacional.

Halm, W. y Ortíz Blasco, C. (1993). *Paso a paso*. Ein systematischer Einstieg in die spanische Sprache. Hueber.

Herrera Morera, G. y Urbina Vargas M.S. (2009). *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1*. Eunedi, San José, C.R.

Maqueo, A.M. (1997). *Español para extranjeros 2*. Limusa. México.

Pérez Navarro, J. y Poletti C. (2006). *Contacto. Curso de español para italianos*. Nivel 1. Módulo A-D. Zanichelli. Bologna.

Perlin, O. (1971). *Język hiszpański dla lektoratów*. Warszawa. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Rojo Sastre, A.J., Ferrer, A., Rivenc, P. (1968). *Vida y diálogos de España. Primer Grado. Libro del Profesor*. París, Didier.

Rojo Sastre, A.J., Ferrer, A., Rivenc, P. (1968). *Vida y diálogos de España. Primer grado: libro de Imágenes*. París, Didier.

Rojo Sastre, A.J., Ferrer, A., Rivenc, P. (1968). *Vida y diálogos de España. Primer grado: textos de las unidades didácticas*. París, Didier.

Schmitt, C.J. y Eoodford, P. E. (1997). *Bienvenidos*. Glencoe Spanish 1A. McGraw-Hill.

V.V.A.A. (2008) *Destino Erasmus 2*. Estudios Hispánicos Universidad de Barcelona. SGEL, Madrid.

Weilum, L. (2006). *Curso intensivo de español 2*. Beijing Language and Culture University Press.

## 10.2. BIBLIOGRAFÍA CRÍTICA

Abad, C. J. P. (2011). El Turismo Idiomático en España como potenciador cultural en ciudades patrimoniales: el caso de Salamanca y Alcalá de Henares. *Cuadernos de Turismo*, 27, 701–723.

Abad, J. Á. *et al.* (2006). *La imagen de España y de los españoles en el mundo*, Madrid, Agencia Española de Cooperación Internacional.

Abadie, N. (2013). Las formas artísticas-discursivas de la palabra bivocal y las posibilidades del dialogismo. *Dialogía: revista de lingüística, literatura y cultura*, 7, 89–104.

Abellán, J. L. (1986). *Los españoles vistos por sí mismos*. Ediciones Turner, Madrid.

Adamczyk, M. (1994). *Percepción y recepción: Polonia-La Península Ibérica-Latinoamérica = Percepcja i recepcja : Polska-Półwysep Iberyjski-Ameryka Łacinska*. Cátedra de Estudios Ibéricos, Universidad de Varsovia.

Affaia, N., & Guerraoui, D. (2005). *La imagen de España en Marruecos*, Barcelona, Fundación CIDOB.

- Afinoguénova, E., & Martí-Olivella, J. (2008). *Spain is (still) Different: Tourism and Discourse in Spanish Identity*, Lanham (MD), Lexington Books.
- Alba, O. (2006). *Lengua y béisbol en la República Dominicana*. Santo Domingo (República Dominicana), Secretaría de Estado de Cultura, Dirección General del Libro y la Lectura.
- Alcalde Mato, N. (2009). El papel del profesor en la elección de manuales de E/LE en Alemania. En Agustín Barrientos Clavero *et al.* (eds.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Cáceres, Universidad de Extremadura, Vol. 1, 129-144.
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística Y Lenguas Aplicadas*, 6, 9–23.
- Alcón Soler, E. (1997). Reseña de libros. Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico. *Revista española de lingüística aplicada*, 12, 293-295.
- Alejaldre Biel, L. (2016). *Diseño curricular para la enseñanza de ELE en África Subsahariana. El caso de Gambia*. Tesis de la Universidad Pablo de Olavide. Centro de Estudios de Postgrado. Director: Stefan Ruhstaller.
- Alonso Álvarez, I. (2014). *El componente cultural en el aula de E/LE. Un estudio de caso sobre la adecuación sociolingüística y sociocultural de los alumnos de E/LE de la Universidad de Deusto*. Tesis de Máster. Máster en Aprendizaje y Enseñanza del Español en Contextos Multilingües e Internacionales, Universidad de Islandia. Directora: Kristín Guðrún Jónsdóttir.



- Altmann, W. (1995). Entre barbarie y paraíso: la imagen de América Latina en la literatura alemana. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 50.1-3, 478-491.
- Altmann, W. (1995). Entre barbarie y paraíso. La imagen de América Latina en la literatura alemana, *Thesaurus: Boletín del instituto Caro y Cuervo*, 50.1-3, 478-491.
- Alvarado Vega, Ó. G. (2011). *Literatura e identidad costarricense*, San José, Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Álvarez, I. A. (2014). *El componente cultural en el aula de E/LE. Un estudio de caso sobre la adecuación sociolingüística y sociocultural de los alumnos de E/LE de la Universidad de Deusto*. Tesis de la University of Iceland. Directora: Kristín Guðrún Jónsdóttir.
- Álvarez Junco, J. (1994). España el peso del estereotipo. En *Claves de razón práctica*, nº 48, 2-11.
- Amado Cano, J. D. (2015). *Etnocentrismo y estereotipos en el aula de E-LE/L2*. Tesis de Máster, Máster En Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera, Universidad de Extremadura. Directora: María Isabel Rodríguez Ponce.
- Amado Cuesta, G. C. (2012). *La marca país Argentina como herramienta cultural para el desarrollo económico*. Trabajo de grado, Universidad Colegio Mayor De Nuestra Señora Del Rosario, Facultad De Relaciones Internacionales Bogotá. Director: Juan Nicolás Garzón.
- Amado, A. (1959). Recensión de Libros: Ernesto Giménez Caballero: Revelación del Paraguay. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 112, 84-86.

- Amón, R. (2006). Italia: Almodóvar, la distancia y el tópico. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes (2006-2007)*, Madrid, Instituto Cervantes, 796–797.
- Amossy, R. (1991). *Les idées reçues sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan Services.
- Amossy, R. & Herschberg Pierrot, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- Anadón Pérez, M. J. (2003). *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del Español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. Memoria de Máster de Enseñanza E/LE, Universidad de Barcelona. Director: Ernesto Martín Peris.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso.
- Anónimo (1555). *Vtil y breve institution para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola. Institvtion tres briue et tres utile pour apprendre les premiers fondemens de la langue Espagnole. Institutio breuissima et vtilissima ad discenda prima rudimenta linguae Hispanicae*. Lovanii, ex officina Bartholomaei Grauis.
- Aras, R. (2014). Ortega, profeta del destino latinoamericano: la identidad como ‘autenticidad’. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 47, 25-36.
- Ardao, A. (1980). *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*, Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.
- Ardao, A. (1992). *España en el origen del nombre América Latina*, Montevideo, Biblioteca de Marcha / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación / Facultad de Ciencias Sociales.

- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14.2, 161-175.
- Areizaga, E., Gómez, I., & Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10.2, 27-46.
- Areizaga, E., Gómez, I., & Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10.2, 27–46.
- Arizpe, V., & Aguirre, B. E. (1987). Mexican, Puerto Rican, and Cuban Ethnic Groups in First-Year College-Level Spanish. *The Modern Language Journal*, 71.2, 125–137.
- Arizpe, V., & Aguirre, B. E. (1987). Mexican, Puerto Rican, and Cuban Ethnic Groups in First Year College Level Spanish Textbooks. *Modern Language Journal*, 71, 125-137.
- Armenta-Lamant Deu, A. (2015). El arte pictórico en la enseñanza del español en Francia : ¿fuentes documentales referentes en vías de desaparición? En Núria Padrós *et al.* (eds.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, Literatura y Educación*, Vic, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Vol. II, 18-30.
- Arnold, M. (2010). *Cultura y Anarquía*, Madrid, Cátedra.
- Arrayás Márquez, J. A. (2010). *Aspectos, consideraciones y orientaciones sobre la enseñanza del Español de los Negocios en Corea*. Memoria Final de Máster. Máster

Oficial en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera Universidad  
Pablo de Olavide. Directora: Ana María Medina Reguera.

Atzori, C. (2007). La enseñanza del español en Italia. En Sara M. Saz (ed.), *XLII Congreso Coincidiendo con el 40 aniversario de la fundación del AEPE en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Santander, 2007)*, Madrid, AEPE, 15-25.

Ávila Álvarez, A. M. (2001). El libro y la imagen de marca de la lengua española. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2001*, Madrid, Instituto Cervantes. Online: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_01/default.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_01/default.htm)

Ayala, F. (1986). *La imagen de España: continuidad y cambio en la sociedad española: (papeles para un curso)*. Alianza Editorial, Madrid.

Ayala, J. A. (1963). *Imagen de la lengua española*, Monterrey, Universidad de Nuevo León.

Azara, F. (2012). *Descripción e historia de Paraguay*, Barcelona, Red ediciones S.L.

Azcona Pastor, J. M., & Prodani, A. (2013). *Elementos identitarios de la imagen de España, América Latina y de su historia en Albania: análisis estructural y estudio de caso*, Madrid, Dykinson.

*Azulejo para el aula de español* (2009), Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, 2.

Bak, G. (2002). *La imagen de España en la literatura polaca del siglo XIX: diarios, memorias, libros de viajes y otros testimonios literarios*. Tesis doctoral, Departamento de Filología Románica (Filología Eslava y Lingüística

- General), Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid.  
Director: Fernando Presa González.
- Baralo, M. (2015). El valor del idioma como recurso turístico, económico y cultural. *Signos universitarios*, 34.51, 35–62.
- Baratta, M. V. (2012). La identidad nacional durante la Guerra del Paraguay. Representaciones, lenguajes políticos y conceptos en el diario “La Nación Argentina” (1862-1870). *Almanack. Guarulhos*, 3, 82–98.
- Barrio, M. (1975). Austria. *Boletín AEPE*, 12, 39.
- Barroso Jiménez, F. (2008). *La imagen de España en Italia: realidad y estereotipos*. Tesis de la Universidad Antonio de Nebrija Departamento de Lenguas Aplicadas. Directora: Marta Genis Pedra.
- Barroso Jiménez, F. (2008). *La imagen de España en Italia: realidad y estereotipos*. Tesis. Universidad Antonio de Nebrija Departamento de Lenguas Aplicadas. Directora: Marta Genis Pedra.
- Belej, C. (2014). La conquista en el muralismo mexicano: representaciones de las matanzas de indígenas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 8.1, 249–262.
- Beller, M., & Leerssen, J. Th., eds. (2007). *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters. A Critical Survey*, Amsterdam/New York, Rodopi.
- Benítez Pérez, P. (2008). Lengua y cultura en la clase de ELE, pero ¿qué cultura debemos enseñar en Brasil? En Rosa Sánchez-Cascado Nogales (ed.), *Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua*

*extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, Río de Janeiro, Instituto Cervantes de Río de Janeiro, 9-20.

Benítez Pérez, P., & Zebrowski, J. (1991). El léxico español en los manuales polacos. En Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (eds.), *Actas del III Congreso nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, 223–230.

Benítez Rodríguez, S. G., & Hervé Konan, K. (2010). La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE. *Marco ELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 11, 252-263.

Benveniste, E. (1974). *Problemas de lingüística general*, I, Siglo XXI. Madrid.

Bermejo Alonso, S. (2003). El aula de ELE una cultura constructiva. Nuestra percepción del otro. *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona, International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, [1-18]. Online: <http://www.encuentro-practico.com/talleres-2003.html>

Berrios Zepeda y Campo Martínez (2015). Percepción de Imagen País. Una aplicación a Nicaragua. *Turydes*. Vol 8, nº 18. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/675153>

Blanco Canales, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Resla*, 23, 71–91.

Blanco Sánchez, F., Martínez Gómez, C., Sánchez-Alarcos Ramiro, C., & Tena Tena, P. (2006). El español en Francia. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes (2006-2007)*, Madrid, Instituto Cervantes, 227-232.

- Blas Arroyo, J. L. (1998). Desarrollos de la planificación lingüística en el mundo hispánico con especial atención a los contextos español y latinoamericano. *RESLA*, 13, 315-344.
- Bongaerts, H., & Pozzo, M. I. (2012). Argentina en los materiales didácticos de Español/LE. Análisis comparativo entre los manuales del alumno y los de civilización. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 17-20. Online: [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/Numeros\\_especiales/IV-congreso-de-FIAPE.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/Numeros_especiales/IV-congreso-de-FIAPE.html)
- Bonilla Lynch, Á., & Rojas Alfaro, R. (2012). La implementación de programas de Enseñanza del Español para Hablantes de Otras Lenguas (EEHOL) en Costa Rica y su impacto en el desarrollo económico - social de la región. En VV. AA., *IV Congreso Leer.es / Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura*. Online: [http://www.oei.es/historico/congresolenguas/bbdd\\_comunicaciones\\_seccion.php?id\\_seccion=8](http://www.oei.es/historico/congresolenguas/bbdd_comunicaciones_seccion.php?id_seccion=8)
- Borra, A. (2017). La forma de nuestros fantasmas. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 27, 360-362.
- Boulding, A. K. (1959). National Images and International Systems. *The Journal of Conflict Resolution*, 3.2, 120–131.
- Boulding, K. E. (1967). The Learning and Reality-Testing Process in the International System. *Journal of International Affairs*, 21.1, 1-15.
- Brañas Espiñeira, J. M. (2007). La metamorfosis de Corea del Sur. *Anuario Asia Pacífico*, 1, 359–370.



- Bravo Bosch, M. C. (1998). “Catálogo de necesidades que los europeos se aplican mutuamente”, o cómo llegar al siglo XXI sin repetir los tópicos de los otros XX. En María Angela Celis Sánchez y José Ramón Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 143-150.
- Bravo-García, E. (2015). La construcción de estereotipos en las crónicas de Indias. *Politeja: Journal of the Faculty of International and Political Studies of the Jagiellonian University*, 38, 97-114.
- Bravo-García, E., & Gallardo Saborido, E., eds. (2015). Los estereotipos culturales hispánicos y sus implicaciones didácticas. *MarcoELE*, 21.
- Brussino, S., Rabbia, H. H., & Imhoff, D. (2010). Psicología Política na Argentina : um percurso pela história de uma disciplina emergente. *Revista Psicologia Política*, 10.20, 199–213.
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Ed. du Conseil de l'Europe.
- Caballero Rodríguez, B., López Fernández, L., & Bowron, T. (2012). *Exilio e identidad en el mundo hispánico: reflexiones y representaciones*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Calvi, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano. *Mots Palabras Words*, 4, 17–34.
- Camacho, H. y Pineda, F. (2012). *Marca País Costa Rica y el sector de diseño costarricense*. Museo del Arte y Diseño Contemporáneo. Programa D12. Costa Rica.

- Canales, A. B. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 71-92.
- Cano Gestoso, José Ignacio (1991). *Los estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva*. Tesis de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Psicología Social. Directora: María Ros García.
- Cano Jiménez, G. (2009). Una aproximación a la imagen cultural de España a través de sus tópicos históricos y literarios más significativos. *Historia y Comunicación Social*, 14, 57-70.
- Cano Martín, M. V. (2009). *Análisis de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos de seis manuales de ELE editados en Francia*. Memoria de investigación, Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Departamento de Filología, Univesidad de Alcalá. Directora: Ana Ma. Ruiz Martínez.
- Capellán, Á. (1985). *Hemingway and the Hispanic world*, Ann Arbor (Mich.), UMI Research Press.
- Cárdenas Gutiérrez, J. (1999). *Colombia, Centroamérica y el mercado mundial del café*, 5-11. Online:  
<https://www.federaciondecafeteros.org/static/files/Colombia,%20Centroam%C3%A9rica%20y%20el%20mercado%20mundial%20del%20caf%C3%A9.pdf>
- Caro Baroja, J. (1970). *El mito del carácter nacional. Meditaciones a contrapelo*. Seminarios y ediciones, Madrid.

- Carrasco Santana, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown & Levinson. *Pragmalingüística*, 7, 1-44.
- Carré, J.M. (1947) *Les écrivains français et le mirage allemand (1800 – 1940)*, Paris, Boivin.
- Carrera Troyano, M., & Gómez Asensio, J. J., eds. (2009). *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera. Oportunidades y retos*, Barcelona, Ariel.
- Carrera Troyano, M., & Ogonowski, Michael (2007). *El valor económico del español: España ante el espejo de Polonia*. Madrid, Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- Carreras i Goicoechea, M. (2002). El papel de las “Osservationi della lingua castigliana” de Giovanni Miranda (1566) en la historia de la enseñanza del español para italianos. *Quaderni del CIRSIL*, 1, 9-23.
- Casas, B. de Las (2011). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, edición y notas José Miguel Martínez Torrejón, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- Castagnani, T. (2009). *La representación de Hispanoamérica en dos manuales de ELE de nivel avanzado*. Memoria de Máster. Máster oficial de formación de profesores de español como lengua extranjera. Universitat de Barcelona – Universitat Pompeu Fabra. Directora: Montserrat Ribas Bisbal.
- Castaño-Sequeros, P. (2011). Las imágenes como recurso didáctico en la clase de ELE. *Mosaico*, 28, 23-27.
- Castillo, M. (2010). España y lo hispano. La alteridad como contradicción constitutiva de la identidad. En Enver Joel Torregroza y Pauline Ochoa

- (eds.), *Formas de hispanidad*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 341-353.
- Cerda-Hegerl, P. (2006). Dimensiones centrales de la cultura y la comunicación en América Latina hoy. En *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich (2005-2006)*, Múnich, Instituto Cervantes de Múnich, 328-343.
- Cerqueiras, V. (1995). Contenidos culturales en la clase de español como lengua extranjera. Aportes para su definición. *Quaderns Digital*, 1-8.
- Chartier, R. (1991). El mundo como representación. *Historia Social Historia Social*, 10, 163–175.
- Chen Sham, J. (2015). La enseñanza de la cultura y de la literatura en L2: la perspectiva de los Trabajos de graduación en la maestría en español como segunda lengua. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41, 241-252.
- Chiappelli, F. et al. (1976). *First images of America: the impact of the New World on the Old*, Berkeley, University of California Press.
- Chiva Beltrán, J. (2005). Coloquio Internacional Permanente. La trascendencia de las Cortes de Cádiz en el Mundo Hispánico, 1808-1837. Seminario Internacional Justicia y Sociedad en América Latina. *Anuario de Estudios Americanos*, 62.1, 369-383.
- Choppin, A. (1988). *Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 3, Les manuels de latin*. Paris, INRP et Publications de la Sorbonne.

- Choppin, A. (2010). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación Y Pedagogía*, 13, 29–30.
- Chul, P. (2009). *Gregorio de Céspedes, primer visitante europeo de Corea*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Clavijero, F. X. (2010). *Carácter y costumbres de los mexicanos*, México D. F., Pequeños Grandes Ensayos. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial / UNAM.
- Colin, C., Peyraga, P., Touton, I. *et al.*, eds. (2015). *Imagen y verdad en el mundo hispánico: construcción, deconstrucción, reconstrucción*, Binges, Éditions Orbis Tertius.
- Collet Sedola, S. (1993). L'origine de la didactique de l'espagnol en France. L'apport des grammairiens espagnols exilés (1600-1650). *Histoire Épistémologie Langage*, 15.2, 39-50.
- Colodrón Denis, V. (2004). Berlín en español (una visita al Instituto Cervantes de la capital alemana). *Cuaderno de lengua*, 29. Online: <http://cuadernodelengua.com/cuaderno29.htm>
- Comes Peña, C. (2003). El español en la enseñanza universitaria alemana: situación actual y perspectivas. En Carmen Alemany (ed.), *Con Alonso Zamora Vicente: Actas del Congreso Internacional "La Lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos"*. Vol. II, Alicante, Universidad de Alicante, 519-525.
- Contreras, G. (2012). Del triunfo de la Revolución Cubana a la Asamblea General de la O.E.A. en San Pedro Sula. *Revista Estudios*, 25, 44-87.

- Cordero Olivero, I. (2009-2010). A propósito de la imagen de Andalucía en América durante el siglo XX. *Trocadero*, 21-22, 61-86.
- Cortés Guerrero, J. D. (2013). Las costumbres y los tipos como interpretaciones de la historia: “Los mexicanos pintados por sí mismos” y “El Museo de cuadros de costumbres”. *Estudios de Literatura Colombiana*, 33, 13-36.
- Cortés, A. M., & Menegotto, A. C. (2000). Los contenidos culturales en los cursos de español como lengua segunda y como lengua extranjera: la experiencia del programa Mar del Plata. En Mariano Franco Figueroa *et al.*, *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 193-201.
- Corvo Sánchez, M. J. (2004). Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (I): Antigüedad. *Babel Afiel*, 13, 93-110.
- Corvo Sánchez, M. J. (2011). Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (VIII): siglos XVII y XVIII. La enseñanza moderna y las tradiciones modernas. *Babel Afiel*, 20, 163-191.
- Corvo Sánchez, M. J. (2012). Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (IX): siglo XIX. Hacia el presente de la didáctica de lenguas modernas. *Babel Afiel*, 21, 137-165.
- Crear, Carolina (2013). El amor por el pan pone en riesgo la salud de los latinoamericanos. *El País* (edición Internacional), 09/12. Online: [http://internacional.elpais.com/internacional/2013/12/09/actualidad/1386556524\\_935989.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2013/12/09/actualidad/1386556524_935989.html)
- Crespo Hidalgo, J. (2003). Cómo nace la bibliografía de traducción e interpretación en España. Treinta años de tesis doctorales. En A. Vidal

- Claramonte, J., Crespo Hidalgo y M. R. Martín Ruano, eds., *Traductología, Metodología y Lingüística Aplicada*, Granada, Atrio, 5-45.
- Crubellier, M. (1993). Reseña de Libros. A. Choppin, *Manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation, 1992. *Histoire de l'éducation*, 58, 203-205.
- Cruz Pinol, M. (1998). Materiales para la enseñanza del E / LE a uno y otro lado del Océano. En María Angela Celis Sánchez y José Ramón Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 175–182.
- Cruz, B. C. (1994). Stereotypes of Latin Americans Perpetuated in Secondary School History Textbooks. *Latino Studies Journal*, 1.1, 51-67.
- D'Adamo, O., García Beaudoux. (1995) *El argentino feo: una aproximación psicosocial al estudio de nuestra identidad nacional*. Losada, Buenos Aires.
- D'Adamo, O., García Beaudoux, V., & Slavinsky, G. (2003). Argentina: de la crisis de 2001 a un nuevo presidente. *Íconos: revista de ciencias sociales*, 17, 146-150.
- Da Silva Martins, C. (2015). *A imagem no âmbito de E/LE: uma proposta para análise de manuais*. Tesis doctoral. Universidad do Minho.
- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues «voisines»). *Langages*, 39, 51-64.
- Dale, S. (2015). *What is Hispanic? ¿Qué es hispánico?*, Sheboygan (Wisconsin), Zimmermann Printing Co.



- De Kock, J. (1975). De la enseñanza de las lenguas extranjeras I. Apuntes metodológicos II. Aplicación al español y análisis. *Boletín AEPE*, 12, 91-102.
- De la Llosa Ruiz, P. (2005). *Diatriba contra algunos tópicos españoles*. Colección Delos. Ediciones Serbal. Barcelona.
- Delgado López, E. (2002). El mapa: importante medio de apoyo para la enseñanza de la historia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7.15, 331-356.
- Dembicz, A. (2002). Estudios latinoamericanos en Polonia. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 72, 179-193.
- De Saussure, F. (2007). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada.
- Díaz Pérez, O. C., Gräfe, F., & Schmidt-Welle, F., eds. (2010). *La Revolución mexicana en la literatura y el cine*, Madrid, Iberoamericana.
- Díaz Dueñas, M. (2005). *Europa en el discurso canadiense. La imagen de europa en la narrativa canadiense en lengua inglesa de finales de siglo XX*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Díez Del Corral Arteta, E. (2015). El aprendizaje y la enseñanza del español a través de su historia lingüística: puesta en práctica y valoración en una clase de estudiantes francófonos (nivel B2+/C1). *Porta Linguarum*, 23, 221-232.
- Djandue, B. D. (2012). La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera ( E / LE ) en Costa de Marfil. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 24, 1-12. Online:

[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012\\_redELE\\_24\\_06Bi\\_Dromb%C3%A9%20DJANDUE.pdf?documentId=0901e72b81263b6d](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_06Bi_Dromb%C3%A9%20DJANDUE.pdf?documentId=0901e72b81263b6d)

- Djebaili, N. (2015). Enseñanza del español en el sistema educativo argelino. En Noureddine Achiri, Álvaro Baraibar y Felix K. E. Schmelzer (eds.), *Actas del III Congreso Ibero-Africano de Hispanistas*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 183-188.
- Donés Rojas, R. (2009). Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China. *Suplementos marcoELE*, 8, 1–22.
- Ducar, C. M. (2006). *(Re)Presentations of U.S. Latinos: A Critical Discourse Analysis of Spanish Heritage Language Textbooks In the Graduate College*. Tesis doctoral. Faculty of the Second Language Acquisition and Teaching Interdisciplinary Program, University of Arizona. Director: Linda Waugh.
- Duché-Gavet, V. (2006). L'Espagne au miroir du roman (1525-1608). En Manuel Bruña Cuevas *et al.* (eds.), *La cultura del otro: español en Francia, francés en España*, Sevilla, PFUE, SHF, Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Sevilla, 157-165.
- Echeverri Cañas, L. M. (2014). *La imagen y la marca país: propuesta de un modelo estratégico de proyección-país para Colombia*. Tesis doctoral, Universidad de León. Directores: José Luis Vázquez Burguete y Christian Estay-Niculcar.
- Echeverri Cañas, L. M., & Estay-Niculcar, C. A. (2013). El rol del turismo experiencial en la innovación de destinos maduros. *Visión de Futuro*, 17.2, 186–199.

- Echeverri, L. M. (2012). Estrategias y experiencias en la construcción de marca país en América del Sur. *Estudios Y Perspectivas En Turismo Volumen*, 21, 288–305.
- Eide, N. L., & Johnsen, Å. (2006). La presencia de América Latina en los métodos de ELE de Noruega. *Primer congreso de ANPE: 2006, Año del español en Noruega: un reto posible*. Oslo, 8-9 de septiembre de 2006, 1-10. Online: [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/Numeros-Especiales/Noviembre\\_Noruega.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/Numeros-Especiales/Noviembre_Noruega.html)
- Ekawati, D., & Hamdani, F. (2012). Cultural Mirrors: Materials and Methods in English as a Foreign Language. *International Journal Of Basic And Applied Science*, 1.1, 53-59.
- Elgamal, H. A. S. (2013). *Análisis de los errores morfosintácticos en la interlengua de los estudiantes egipcios de español como lengua extranjera*. Tesis de la Universidad Pablo de Olavide. Centro de Estudios de Postgrado. Directores: Stefan Ruhstaller y Saad Mohamed Saad.
- Elliott, J. H., ed. (1991). *The Hispanic world: civilization and empire. Europe and the Americas past and present*, London, Thames and Hudson.
- Elliott, J. H., ed. (1991). *El mundo hispánico. Civilización e imperio, Europa y América, pasado y presente*. Editorial Crítica.
- Enguita, J. M., Buesa, T., & Martín Zorraquino, A. (2005). *Jornadas Internacionales en memoria de Manuel Alvar*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico.
- Escalona Agüero, A. (2010). Corea del Norte. En José Luis León Manríquez (ed.), *Historia mínima de Corea*, México, Colegio de México, 191-231.

- Escudero, C. (2008). *Argentina: imagen de marca país y posicionamiento. La percepción de los turistas VIP provenientes de Francia y España: imagen proyectada e imagen percibida*. Tesis de la Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Turismo. Directora: Lucía Tamagni.
- Espada Sánchez, C. (2006). El español en los emiratos árabes Unidos. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes (2006-2007)*, Madrid, Instituto Cervantes, 119-122.
- Esteba Ramos, D. (2005). *Los ejemplos en las gramáticas del español como lengua extranjera: Siglo de Oro*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Española I y Filología Románica, Universidad de Málaga Málaga. Directora: Inés Carrasco Cantos.
- Esteves dos Santos Costa, A. L. (1998). El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera. En María Angela Celis Sánchez y José Ramón Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 193-203.
- Étienvre, J.-P., & Urquijo Goitia, J. R. de, eds. (1989). *España, Francia y la Comunidad Europea*, Madrid, CSIC/Casa de Velázquez.
- EURYDICE (1993). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos de la Comunidad Europea*. Bruxelles.
- Ezquerro, R. (1974). Análisis de métodos para la enseñanza del español. *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 11, 31-46.
- Ezquerro, R. (1975). Francia. *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 12, 47-61.

- Ezquerro, R. (1975). Métodos de español utilizados en Europa (I). *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 12, 3-7.
- Ezquerro, R. (1977). Los diccionarios de frecuencia en español (II). *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 16, 43-54.
- Fajardo Hoyos, D. (2014). Imagen de Cuba como destino país percibida por el Turismo de Eventos. *Retos Turísticos*, 2.2, [1-12].
- Falcón, J. P. (2014). Tendencias globales de desarrollo del turismo gastronómico aplicadas al caso de argentina. *Redmarka: Revista Académica de Marketing Aplicado*, 12, 35-67.
- Feenstra, P. (2006). Les nouvelles figures mythiques du cinéma espagnol (1975-1995). Paris, Éd. L'Harmattan, coll. Champs visuels.
- Feliú Matilla, F. (2016). En la senda del progreso: la imagen de Puerto Rico en las memorias de la cuarta feria celebrada en Ponce en 1865 y de la exposición de París de 1867 por Román Baldorioty de Castro. *Revista Brasileira do Caribe*, XVII, 32, 133-157.
- Fernandes de Sousa, L. P. (2012). *Estratégias de ensino-aprendizagem da gramática de Espanhol/Língua Estrangeira nos manuais escolares*. Dissertação/relatório/Projeto/IPP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Director: Rogelio José Ponce de León Romeo.
- Fernández García, M. J. (2014). Imagología: leyendo imágenes e imaginarios desde la Península Ibérica. *Límite*, 8, 9-18.
- Fernández García, M. J., & Leal, M. L., eds. (2012), *Imagologías Ibéricas: Construyendo La Imagen Del Otro Peninsular*, Mérida, Gobierno de Extremadura – Artes Gráficas Rejas.

- Fernández López, M. del C. (1991). Lo tradicional en los manuales de español para extranjeros. En Salvador Montesa Peydró Y Antonio Garrido Moraga (eds.), *El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula. III Congreso Nacional de la ASELE*, Málaga, IMAGRAF, 127-136.
- Fernández López, M<sup>a</sup> C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 715-734.
- Fernández Ulloa, T., ed. (2014). *Otherness in Hispanic Culture*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.
- Ferro, D. (1975). Italia. *Boletín AEPE*, 12, 39.
- Fisac, T. (2000). La enseñanza del español en Asia Oriental. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000*, Madrid, Instituto Cervantes. Online: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_00/default.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/default.htm)
- Fonseca, L. M. T. (2010). *A Journey Around Myself An Archaeological Exploration of Identity*. Tesis doctoral. Faculty of Higher Education, Lilydale Swinburne University of Technology. Directora: Kwamena Kwansah-Aidoo.
- Foz Colás, E., Martínez Domínguez, M. J., & Requena, M. A. (2009). *¡Así se habla! Material didáctico de ELE para mejorar la pronunciación*. Ministerio de Educación y Embajada de España en Hungría. Online: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13340>
- Franco de Camargo, K. A. de (2006). A imagologia e seus teóricos. *Labirinto. Revista do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa do Imaginário Social*,

- Galindo Merino, M<sup>a</sup> M. (2004). *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Memoria de Investigación. Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante. Directora: Susana Pastor Cesteros.
- Gandiaga, A. (2007). *Contenidos socioculturales en la clase de español*. Tesis de Máster. Máster En Formación De Profesores De Español Como Lengua Extranjera, Universidad de León. Director: Jesús Arzamendi.
- Garcés Blázquez, F. & Ródenas, J. V. (2013). *Tópicos de España. Una revisión de los tópicos españoles comunidad a comunidad*, Barcelona, Ariel.
- García Albero, J. (2007). Don Kichote, primera traducción de El Quijote al alemán. En: Navarro Dóminguez F. y Vega Cernuda, M.A. (eds). *España en Europa: la recepción de El Quijote*. Departamento de Traducción e Interpretación. Universidad de Alicante, 23-32.
- García Benito, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En Agustín Barrientos Clavero *et al.* (eds.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Cáceres, Universidad de Extremadura, Vol. 1, 493-505.
- García Cárcel, R. (1998). *La leyenda negra. Historia y opinión*, Madrid, Alianza Editorial.
- García de Cortázar, F. (2010). *Breve historia de la cultura en España*, Barcelona, Booket.
- García Flores, C. (2016). *La narrativa de Cervantes como recurso didáctico en la enseñanza del español aplicado al turismo y el patrimonio en el sur de Túnez*. Tesis



doctoral, Programa de Doctorado en Lenguas Modernas, Traducción y Español como Lengua Extranjera, Universidad Pablo de Olavide.  
Directora: Olga Cruz Moya.

García González, F. (2009). *La historia moderna de España y el hispanismo francés*, Madrid, Marcial Pons.

García Luque, F. (2002). *Adaptación cinematográfica y traducción intersemiótica. Estudio de El nombre de la rosa a partir de las versiones italiana, francesa, inglesa y española*. Tesis doctoral. Departamento de Traducción e Interpretación. Universidad de Málaga. Directores: Emilio Ortega Arjonilla y Carmen Mata Pastor.

García Santa-Cecilia, A. (1999). El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas. En Sheila Estaire (ed.), *El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Online:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/garcia01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/garcia01.htm)

García, M. (2017). Textoplasma: la imagen como fantasma de la escritura en la obra de Mario Bellatín. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 27, 56–66.

García, O. (2008). Teaching Spanish and Spanish in Teaching in the U.S.: Integrating Bilingual Perspectives. En Anne Marie de Mejía y Christine Helot, *Integrated Perspectives towards Bilingual Education: Briding the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities*, Clevedon (UK), Multilingual Matters, 31-57.

- García, O. (2009). El uso del español en la enseñanza. La educación bilingüe. En Humberto López Morales (ed.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008*, Madrid, Santillana.
- Garrido Salgado, C. E. (2014). *El papel de las organizaciones internacionales en la imagen de los Estados en el escenario internacional: la crisis financiera de Argentina y la actuación del Fondo Monetario Internacional (2000-2010)*. Tesis internacionalista. Facultad De Relaciones Internacionales, Universidad Colegio Mayor De Nuestra Señora Del Rosario. Director: María Paz Berger Arbeláez.
- Gartner, W. C., (1986). Temporal Influences On Image Change. *Annals of Tourism Research*, 13, 635–644.
- Gaspar, M. M. (2012). La cotidianidad mexicana en las imágenes de los libros de texto. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas: RICSH*, 1.1, [1-25].
- Gil Bürmann, M., & León Abío, P. (1998). El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales. *REALE*, 9-10, 87-105.
- Gobierno de España, Ministerio de Agricultura (2015). *Informe del Consumo de Alimentación en España*, 1–139.
- Gómez Medina, J. (2013). Ideas y creencias en la selección de socioculturales en los manuales de E / LE. Tesis de Máster. Máster en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Contextos Multilingües e Internacionales, Freie Universität Berlin. Directoras: Daniela Caspari y Graciela Vázquez.
- Gómez Moreno, Á. (2015). Burckhardt y la forja de un imaginario: España, la nación sin Renacimiento. *eHumanista*, 29, 13-31.

- Gómez Navarro, L. (2006). *El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana*. Tesis de Máster, Máster de Formación de Profesores de ELE, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona. Directora: Begoña Montmany.
- Gómez Navarro, L. (2008). *El componente cultural en los manuales de ELE (nivel a1 y a2) para estudiantes de lengua alemana*. Tesis de máster de Formación de Profesores de ELE (2006-2008), Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona. Directora: Begoña Montmany. Máster.
- González Alcantud, J. A. (2006). *La fábrica de los estereotipos: Francia, nosotros y la europeidad*, Madrid, Abada Editores.
- González Calleja, E. (2007). El hispanismo autoritario español y el Movimiento Nacionalista Argentino: balance de medio siglo de relaciones políticas e intelectuales (1898-1946). *Hispania. Revista española de historia*, LXVII, 226, 599–642.
- González Casado, P. (2002): Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa. *Forma: Interculturalidad*, 4, 63-86.
- González Manrique, M. J. (2015). La imagen del clero en el cine de conquista mexicana: la leyenda negra en el «Nuevo Mundo» de Gabriel Retes. *Boletín Americanista*, 71, 55-76.
- Graf Aachen, M. (2000). Españolismo y europeísmo. El ser “español” en la obra de Julián Marías y Ramón Menéndez Pidal. En Florencio Sevilla Arroyo y Carlos Alvar Ezquerro, *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Madrid 6-11 de julio de 1998*, Vol. 4, Madrid, Castalia, 94–104.

- Guerrero Tapia, A., & Jodelet, D., eds. (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México D.F., UNAM.
- Guezati, A., & Mitourni-Abdi, H. (2006). *Un mundo por descubrir. Guía del profesor*, [s.l.], Ministerio de Educación Nacional.
- Guillén Díaz, C., Calleja Largo, I., & Garrán Antolínez, M. (2003). El manifiesto publicitario de base en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, Universidad de Burgos, 666-676.
- Gutiérrez Rivero, A. (2002). La relación lengua-cultura en un manual de español para finlandeses. En Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds.), *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad. XIII Congreso Internacional de la ASELE*, Murcia, Universidad de Murcia, 404–414.
- Guyard, M. F. (1951). *La littérature comparée*, Paris, P.u.f.
- Guyard, M. F. (1954). *L'image de la Grande-Bretagne dans le roman français: 1914-1940*, Paris, Didier.
- Györi, A. (1997). ¿Cómo proceder con los estereotipos en la enseñanza de lenguas extranjeras? *Español: uniendo culturas. XXXII Congreso Internacional de AEPE*, Madrid, Fundación Antonio Nebrija, 77-86.
- Hallo Alvear, F. (2016). Desarrollando Estrategia de City Marketing: Marca “Ecuador Ama La Vida”. *Revista Empresarial*, 10.1, 42-50.
- Hamparzoomian, A., & Barquín Ruiz, A. (2006). Los manuales de español y los alumnos marroquíes. *Aldadis.net. La revista de educación*, 9, 18-40.

- Hansejordet, I. (2012). La marginación de la literatura y de Hispanoamérica en el español como lengua extranjera. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 1, 1–15.
- Hearn, A. H., & Alfonso López, F. J. (2012). Antecedentes locales y globales de las reformas cubanas. *Temas*, 71, 36–44.
- Hernández Araico, S. (1998). Las cuatro partes del mundo en autos y loas sacramentales de Calderón. La *semilla* y la *cizaña* y el cuarteto cultural. *Criticón*, 73, 143–156.
- Hernández González, V. (2015). *Estudio sobre el Idioma Español en la República de Corea. Realidad y Retos*, Seúl, Embajada de España en Corea.
- Hernández Reinoso, F. L. (1999-2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Herrero Soto, M. (2004). La gramática en manuales de español como lengua extranjera desarrollados en Alemania: aspectos específicamente contrastivos. En María Auxiliadora Castillo Carballo (ed.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. XV Congreso Internacional de la ASELE*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 473–479.
- Hinkel, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hinton, P. R. (2000). *Stereotypes, cognition and culture*, Hove, Psychology press.
- Hoffmann, G. (2013). *Negociaciones interculturales en América Latina: ¿cómo tratar con diferentes costumbres e identidades nacionales?* Tesis de Máster. Máster en

Marketing Internacional de la UNLP - Universidad Nacional de La Plata.  
Director: Carlos A. Ledesma.

Holsti, O. R. (1962). The Belief System and National Images: A Case Study. *The Journal of Conflict Resolution*, 6.3, 244-252.

Humières, C. d' (2006). La gastronomía del otro en la enseñanza del idioma. En Manuel Bruña Cuevas *et al.* (eds.), *La cultura del otro: español en Francia, francés en España*, Sevilla, PFUE, SHF, Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Sevilla, 1044-1051.

ICEX, Real Instituto Elcano, Foro de Marcas Renombradas y DIRCOM (2003). *Informe Proyecto Marca España*, [s.l.], [s.e.].

Iglesias Onofrio, M., & Molina Rabadán, D. (2008). La Estrategia Marca País en la sociedad informacional: los casos de España y Ecuador. *HAOL*, 16, 109-126.

Instituto Cervantes. (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera: Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*, Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes. *Diccionario de Términos clave de ELE*. [En línea] [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)

Jancsó, K. (2017). Temas latinoamericanos en la clase de ELE. Estereotipos y variedades lingüísticas. *Revista electrónica de didáctica de ELE del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged*, 1, 17-33.

- Jáuregui, J. (2012). El mariachi, símbolo musical de México. *Música Oral del Sur*, 9, 220-240.
- Jeong, H.-S. (2009). History, policy and practices of media education in South Korea. *Revista Científica de Educomunicación*, 32, 85-95.
- Josa Castro, S., & Schnitzer, J. (2009). Elementos culturales en los manuales de español para los negocios. En Agustín Vera e Inmaculada Martínez, *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Comillas, Fundación Comillas, 615-633.
- Juárez Romero, J. (2004). México y el mexicano: identidades colectivas de los orígenes. *Athenea Digital*, 6, 1-14.
- Juárez Romero, J. (2011). *Identidad nacional y Nación: mitos de origen y lugares de memoria. Estudio comparativo entre dos grupos: mexicanos y franceses*. Online: [http://csh.izt.uam.mx/sistemadivisional/SDIP/proyectos/archivos\\_rpi/pel\\_14568\\_22\\_PROYECTO%20DE%20INVESTIGACION\\_2011.pdf](http://csh.izt.uam.mx/sistemadivisional/SDIP/proyectos/archivos_rpi/pel_14568_22_PROYECTO%20DE%20INVESTIGACION_2011.pdf)
- Kohler, F., ed. (2007). *Stéréotypes culturels et constructions identitaires*, Tours, Presses universitaires François-Rabelais.
- Koszla-Szymanska, M. (1998). Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas en general y de español como L2 en el pasado y en el presente (a base de algunas hipótesis filosóficas y metodológicas). En Zsuzsanna Komlódi y Helga Hediger (eds.), *Actas del XXXI congreso AEPA*, Budapest, AEPE, 121-128.
- Kramsch, C. J. (1988). The Cultural Discourse of Foreign Language Textbooks. En A. J. Singerman (ed.), *Towards a new integration of language and culture*,



Middlebury (VT), Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 63-88.

Krsul, L. (2010). Descripción de manuales para la enseñanza de Español Lengua Extranjera. El caso en Brasil, Francia y Alemania. En Américo Cristófalo, Jerónimo Ledesma y Karina Bonifatti (eds.), *Actas del V Congreso Internacional de Letras*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 173–181. Online:  
[http://2010.cil.filo.uba.ar/sites/2010.cil.filo.uba.ar/files/26.Krsul\\_.pdf](http://2010.cil.filo.uba.ar/sites/2010.cil.filo.uba.ar/files/26.Krsul_.pdf)

Kula, M. (1972). Polska literatura dotycząca Ameryki Łacińskiej XIX i XX w. *Dzieje Najnowsze*, 4.2, 119-136.

Kwon, E. (2006). El español en Corea del Sur. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes (2006-2007)*, Madrid, Instituto Cervantes, 146-149.

Kwon, E. (2006). El español en Corea del Sur. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes (2006-2007)*, Madrid, Instituto Cervantes, 146-149.

Lacorte, M., & Suárez García, J. (2014). La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1.2, 129-136.

Lagares, X. C. (2013). O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52.2, 385-408.

Lamo de Espinosa, E. (2000). La imagen de España en el exterior. Conclusiones de una investigación. *Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros*, 189, 243–268.

- Lamo de Espinosa, E. (2012). *La imagen de España. La importancia de la marca*. Real Instituto Elcano. Online: [http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano\\_es/contenido?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/elcano/elcano\\_es/observatoriomarcaespana/lamo\\_de\\_espinosa\\_imagen\\_marca\\_spain](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/observatoriomarcaespana/lamo_de_espinosa_imagen_marca_spain)
- Langa Pizarro, M. M. (2001). Guido Rodríguez Alcalá en el contexto de la narrativa histórica paraguaya. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante. Director: José Carlos Rovira Soler.
- Lange, S. (2009). Don Quijote von der Mancha: una nueva traducción. Trad. Joan Parra. Disponible en: <http://www.traduccionliteraria.org/1611/art/lange.htm>
- Lapoujade, M. N. (1996). Los imaginarios en la construcción de la identidad latinoamericana. *Revista de Filosofía Scielo*, 1-19.
- Lasso de la Vega González, C. (2008). El desarrollo a través de la comunicación. La imagen y la identidad de Bolivia. En Antonio Checa Godoy y María del Mar Ramírez Alvarado (eds.), *Visiones de América: comunicación, mujer e interculturalidad*, La Coruña, Netbiblo, 49-63.
- Le Bras, J. (1999). *Les manuels d'espagnol et l'enseignement de la civilisation (1986-1995): discours et savoirs scolaires dans le second cycle*. Tesis doctoral, Université Rennes 2 Haute Bretagne. Director: Jean-François Botrel.
- Leavitt, S. E. (1961). The Teaching of Spanish in the United States. *Hispania*, 44. 4, 591–625.

- Leerssen, J. (2007). Imagology: history and method. En Manfred Beller y Joep Leerssen (eds.), *Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey*, Brill | Rodopi, 17-32.
- Leerssen, J. Th. (2007). Imagology: History and Method. En Beller, M., & Leerssen, J. Th. (eds.), *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters. A Critical Survey*, Amsterdam/New York, Rodopi, 17-32.
- Lemos de Matos, M. (2009). *A Interculturalidade E O Ensino De Ele*. Tesis de Máster. Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Directora: Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio.
- Lenoir, P. (2009). *De l'ellipse méthodologique à la perspective actionnelle. La didactique scolaire de l'espagnol entre tradition et innovation (1970-2007)*. Tesis doctoral, Université Jean Monnet de Saint-Étienne. Director: Christian Puren.
- Lenoir, P. (2013). L'utilisation de l'image en enseignement de l'espagnol: approche diachronique. En *Les images dans les manuels scolaires*, 8<sup>ème</sup> Journée d'étude «Pierre Guibbert», IUFM de Montpellier, 1-10. Online: [http://www.fde.univ-montp2.fr/internet/site/cedrhe/img\\_cedrhe/jepg/jepg\\_id\\_37.pdf](http://www.fde.univ-montp2.fr/internet/site/cedrhe/img_cedrhe/jepg/jepg_id_37.pdf)
- León Manríquez, J. L., & López Aymes, J. F. (2010). Corea del Sur. En José Luis León Manríquez (ed.), *Historia mínima de Corea*, México, Colegio de México, 147-190.
- Lepiorz, G. (1952). *Weltsprache Spanisch*, München, Max Huber Verlag.

- Łepkowski, T. (1978). La presencia de la emigración polaca en América Latina y la política cultural de Polonia en este continente. *Estudios Latinoamericanos*, 4, 221–232.
- Łepkowski, T. (1980). La imagen de América Latina en la Gran Bretaña de los siglos XIX y XX. *Estudios Latinoamericanos*, 6.1, 131–169.
- Liberal Trinidad, A. (2007). *Visión de la sociedad y la cultura hispana en las imágenes del manual “Español para Dialogar”. El español en Marruecos: Aspectos socioculturales presentes en los inputs visuales de sus manuales*. Tesis de Máster. Universidad de Barcelona Virtual. Directora: Encarna Atienza.
- Lie, N., Mandolessi, S., & Vandebosch, D., eds. (2012). *El juego con los estereotipos: la redefinición de la identidad hispánica en la literatura y el cine postnacionales*, Bruxelles, Peter Lang.
- Liina, T. (2014). *El componente cultural en los manuales de ELE basado en los ejemplos de Nuevo ELE Inicial 1 y Aula Internacional 1*. Tesis de Máster. Departamento de Filología Germánica, Románica y Eslava, Universidad de Tartu Facultad. Director: Unai Santos Marín.
- Lischinsky, A., & Morales, O. A. (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria en España. *Discurso & Sociedad*, 2.1, 115–152.
- Londero, R. (2001). El hispanismo italiano en los umbrales del XXI (1998–2000): balance y perspectivas. *Arbor*, 664, 575–587.
- López de Abiada, J. M. (2006). Imágenes literarias de la bohemia recuperada en la narrativa de J.M. de Prada. En Antonio Cruz Casado (ed.), *Bohemios, raros*

*y olvidados*, Lucena, Diputación de Córdoba – Ayuntamiento de Lucena, 2006, 265-306.

López de Abiada, J. M., & López Bernasocchi, A., eds. (2004). *Imágenes de España en culturas y literaturas europeas (siglos XVI-XVII)*, Madrid, Verbum.

Lozano, A. G. (1997). Spanish Reflexives: A Critique of Pedagogical Descriptions. *Hispania*, 80.3, 549–555.

Lucena Giraldo, M. (2006). Los estereotipos sobre la imagen de España, *Norba. Revista de Historia*, 19, 219–229.

Luis Sierra, M. M. de (2008). *Cultura con “C” en la clase de ELE: Propuestas didácticas*. Tesis de Máster. Máster en la enseñanza del español como lengua extranjera, Universidad de Salamanca. Director: Alberto Buitrago Jiménez.

Machado, Á. M., & Pageaux, D.-H. (2001). *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*, Barcarena, Editorial Presenca.

Madrid Fernández, D. (1999). Modelos para investigar en el aula de L.E. En Sagrario Salaberri (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Universidad de Almería, Secretariado de Publicaciones, 126-181.

Mahdavi Kiya, A. (2013). *Presentar y representar. Un análisis de la imagen cultural de España y de Hispanoamérica en tres libros de enseñanza de español para extranjeros*. Institutionen för moderna språk, Spanska fortsättningskurs C, Uppsala Universitet. Director: Leonardo Rossiello.

Majewska, L. R. (2001). La enseñanza de idiomas modernos en la Polonia democrática: formación de profesores en tres años. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 26.11, 135-137.

- Makowiecka, G. (1975). Conocimiento y atracción de la cultura española en Polonia. *Boletín AEPE*, 12, 85-90.
- Malinowski Rubio, M. P. (2000). Algunos de los defectos más frecuentes en los manuales de ELE de autores no españoles. En En Mariano Franco Figueroa *et al.*, *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 425-431.
- Maraval, M., & Michel, R. J. (1965). *Se habla español*, Paris, Didier.
- Maravall, J. A. (1952). El descubrimiento de América en la historia del pensamiento político. *Revista de Estudios Políticos*, 63, 229-248.
- Marcos-Marín, F. A. (2006). Español y lengua hispana en los Estados Unidos de América. En de América. VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes (2006-2007)*, Madrid, Instituto Cervantes, 178-187.
- Marías, J. (1982). Ideas y creencias en el mundo hispánico. *Cuenta y Razón*, 8, 11-20.
- Marías, J. (1986). *Hispanoamérica*. Alianza editorial. Madrid.
- Marías, J. (1987). *Ser español: ideas y creencias del mundo hispánico*. Planeta.
- Marías, J. (1995). *España inteligible*, Madrid, Alianza.
- Marías, J. (2004). El proyecto del mundo hispánico. Conferencia pronunciada el 3 de febrero de 1998. Alicante, Biblioteca Cervantes Virtual. Disponible en: [http://www.cervantesvirtual.com/portales/julian\\_marias/obra/el-proyecto-del-mundo-hispanico/](http://www.cervantesvirtual.com/portales/julian_marias/obra/el-proyecto-del-mundo-hispanico/)

- Marín Escudero, P. (2012). Lectura sociocrítica de manuales de ELE. *Suplementos marcoELE*, 14, 1-48.
- Marín Ruiz, R. (2009). *La imagen de España durante la guerra civil en l'Espoir, Homage to Catalonia y For whom the bell tolls*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Markria, S. (2013). La situación del español en las tres zonas magrebíes (Túnez, Marruecos y Argelia). En Jose Sánchez González (ed.), *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán*, Instituto Cervantes, Universidad de Orán y Universidad de Mostaganem, 84–89.
- Martin Lester, P. (1996). *Images that Injure: Pictorial Stereotypes in the Media*, Westport (CT), Praeger Publishers.
- Martín Peris, E. (1997). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Martín Peris, E. (2000). La cultura en los textos: aprendizaje de lengua y contenidos culturales. Una experiencia con estudiantes del programa Sócrates. En María Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, ASELE / Universidad de Zaragoza, 863-873.
- Martínez Arbelaiz, A. (2002). El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase. En Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds.), *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad. XIII Congreso Internacional de la ASELE*, Murcia, Universidad de Murcia, 586-597.



- Martínez Expósito, A. (2009). El español como marca: el curriculum de ELE como imagen cultural y su dimensión afectiva. En VV. AA., *I Congreso de Español/LE en Asia-Pacífico, (CE/LEAP)*, Manila (Filipinas), Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas, 74-89.
- Martínez Expósito, A. (2015). *Cuestión de imagen: cine y Marca España*, Vigo, Editorial Academia del Hispanismo.
- Martínez Gavilán, M. D. (1999). César Oudin y Lorenzo Franciosini, traductores del Quijote y difusores del español en Francia e Italia en el Siglo de Oro. En J. E. Martínez Fernández (ed.), *Trilcedumbre. Homenaje al profesor Francisco Martínez García*, Universidad de León, Secretariado de Publicaciones, 305-314.
- Martínez Mercader, J. (1996). Reseña de libro. *Vilar Mar, La prensa en los orígenes de la enseñanza del español en los Estados Unidos (1823-1833)*, 306-308.
- Martínez Pestaña, M. J. (2011). *Evaluación de la producción científica española sobre la publicidad (1971-2001)*. Tesis de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información. Directores: Juan Carlos Marcos Recio y Francisca Blasco López.
- Martínez Sallés, M. (2002). *Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE*, Bruselas, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martínez-Expósito, A. (2014). Vested Interests: the Place of Spanish in Australian Academia. *Coolabah. Observatori: Centre d'Estudis Australians*, 13, 74-86.
- Martínez-Vidal, E. (1994). El uso de la cultura en la enseñanza del español en Estados Unidos. En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.),

*Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, ASELE-Nueva Imprenta, 513–522.

Matte Bon, F. (2004). Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0, marzo, [1-19]. Online: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_21Matte.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e7](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_21Matte.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e7)

McLachlan, A., Reeves, L. & (2009). *Edexcel GCSE Spanish*, London, Pearson Education Limited.

Mead, R. G. (1966). La Enseñanza del Español y del Portugués en los Estados Unidos: anhelos y realidades. *Hispania*, 49.1, 17–22.

Mendoza Fillola, A. (2008). *Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Online: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc6m3q1>

Meryman, M. (1930). *Metoda języka hiszpańskiego*, Warszawa, L. Indyckiego.

Mignolo, W. D. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Edgardo Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 55-85.

Minguet, C. (1980). La imagen de América Latina en la Francia de los siglos XIX y XX. *Estudios Latinoamericanos*, 6, 171-198.

- Miquel López, L. M., & Sans, N. (2004). El componente cultural. Un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0, marzo, [1-13]. Online: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9)
- Miranda Torres, D. (2010). *La imagen exterior de España, tal como España la ve*. Tesis de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información. Director: Felicísimo Valbuena de la Fuente.
- Miró Martín, O., & Álvarez Simón, A. B. (2015). Perfil del profesor nativo de ELE en Corea del Sur. *marcoELE*, 20, 1-30.
- Mitchell, W. J. T. (1986). *Iconology: image, text, ideology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*, Madrid, Akal.
- Molero Perea, C. M. (2005). Diferentes enfoques de los manuales en la clase E/LE. En María Auxiliadora Castillo Carballo (ed.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. XV Congreso Internacional de la ASELE*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 590-598.
- Molina, I., & Palmer, S. (2011), *Historia de Costa Rica. Breve, actualizada y con ilustraciones*, San José, Editorial Universidad de Costa Rica.
- Moliner, M. (2016). *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 2 vols.

- Moll, N. (2002). Imágenes del ‘otro’. La literatura y los estudios interculturales. En Gnisci, A. *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Crística, 347-389.
- Monti, S., eds (2013). *Frontiere, confini, limiti, soglie - Fronteras, límites, confines, umbrales - Boundaries, Limits, Borders, Thresholds*. Verona, Edizioni Fiorini.
- Mora Luna, A. M. (2012). *La educación literaria en la España contemporánea. Curricula educativos y manualística escolar (1970-2006)*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada. Directores: Miguel Beas Miranda y Miguel Ángel García García.
- Morales Folguera, J. M. (2013). La iconografía de los cuatro continentes. Creación de los modelos en Europa y su traslado a Hispanoamérica. En Martínez Pereira, Ana; Infantes, Víctor y Osuna, Inmaculada, *Palabras, símbolos, emblemas. Las estructuras gráficas de la representación*, Madrid, Turpin Editores y Sociedad Española de Emblemática, 399-410.
- Morales Padrón, F. (1980). La imagen de Hispanoamérica en la España de los siglos XIX y XX. *Estudios Latinoamericanos*, 6, 199–236.
- Morales Padrón, F. (1996). El mundo hispánico y su diversidad. *Cuenta y razón*, 99, 91-98.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid, Arco Libros.
- Moreno Fernández, F., & Otero Roth, J. (2007). El español en su dimensión demolingüística. *Circunstancia*, 13, 1-9.
- Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.

- Myrto, A. (2016). *La competencia sociocultural en el aula universitaria albanesa de E/LE. La mimetización por herencia histórica y sus consecuencias didácticas*. Tesis doctoral. Lenguas Modernas, Traducción Y Español Como Lengua Extranjera, Universidad Pablo de Olavide. Directora: Reyes Gómez Morón.
- Nahel, A. (2014). *Análisis del nuevo manual de español “Un mundo por descubrir”*. Memoria de Magíster. Universidad de Orán.
- Narębska, I. (2011). *Panorama histórico de las traducciones de la literatura polaca publicadas en España de 1939 a 1975*. Tesis doctoral. Departamento de Traducción e Interpretación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante. Director: Piotr Sawicki.
- Neil Macrae, C., Stangor, C., & Hewstone, M., eds. (1996). *Stereotypes and Stereotyping*, New York (NY), The Guilford Press.
- Neila Muñoz, C. M. (2011). El matrimonio, rito de paso del ciclo de la vida en el siglo XX en Brozas (España). *Etnicex: revista de estudios etnográficos*, 2, 171-195.
- Nanetti, V. (2011). *El material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia: el papel de los elementos culturales en la construcción de la imagen de “lo hispánico”*. Tesis doctoral. Dottorato di ricerca in Lingue, Culture e Comunicazione Interculturale, Università di Bologna. Directores: Pilar Capanaga, Glora Bazzocchi y Emma Martinell Gifre.
- Nerín Abad, G. (2009). Nuestro Sur. La imagen de Guinea Ecuatorial y de los guineanos en las literaturas española y catalana. En: *Imaginar África: los estereotipos occidentales sobre África y los africanos / Antoni Castel (ed. lit.), José Carlos Sendín Gutiérrez (ed. lit.)*. La Catarata, Madrid.

- Nevado Fuentes, C. (2011). La enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XVI: primeras gramáticas publicadas en Europa. *REDEX. Revista de Educación de Extremadura*, 1, 9–24.
- Nevado Fuentes, C. (2011). La enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XVI: primeras gramáticas publicadas en Europa. *REDEX. Revista de Educación de Extremadura*, 1, 9-24.
- Nikleva, D. G. (2003). *Lengua y cultura: la enseñanza del español en Bulgaria. Aplicación didáctica*. Tesis doctoral, Departamento De Lengua Española Lengua, Facultad De Filosofía Y Letras, Universidad de Granada. Director: Pedro Barros García.
- Nikleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *RESLA*, 25, 165-187.
- Nistal Rosique, Gloria. (2007) "El caso del español en Guinea Ecuatorial" [en línea]. En: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes, 75-82.
- Nogueira López, J. (2014). *La enseñanza de español como lengua extranjera en Asia Oriental*. Tesis de Máster. Máster en Español como Lengua Extranjera, Universidad de Oviedo. Director: Fernando Manzano Ledesma.
- Novacovsky Guitler, A. H. (2015). *Patrimonio cultural y desarrollo local: una propuesta para el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires*. Tesis doctoral de la Universidad Pablo de Olavide. Programa de Doctorado en Gestión del Patrimonio Histórico. Dirección: Viñuales, Graciela María; Ollero Lobato, Francisco de Paula.

- Noya, J. (2002). *La imagen de España en el exterior. Estado de la cuestión*, Madrid, Real Instituto Elcano.
- Noya, J. (2010). *Visiones del exterior. La imagen de España en el Mundo*, Madrid, Editorial Tecnos.
- Noya, J. (2010). *Visiones del exterior. Los españoles ante un mundo en cambio*, Madrid, Editorial Tecnos.
- Noya, J., Rodríguez, B., & Ruiz Jiménez, A. M. (2008). *La imagen de España en Estados Unidos*, Madrid, Real Instituto Elcano.
- Núñez Florencio, (2001). *Sol y sangre. La imagen de España en el mundo*. Espasa Fórum, Madrid.
- Ocampos, S. (2011). Tren Paraguay: «Una imagen no sólo para el mundo, sino para nosotros mismos». *E'a Digital*, 25/08. Online: <http://ea.com.py/v2/tren-paraguay-%C2%ABuna-imagen-no-solo-para-el-mundo-sino-para-nosotros-mismos%C2%BB/>
- Oficina De Evaluación Y Supervisión (2014). *Evaluación de Programa del País: Paraguay (2009-2013)*, Washington (D.C.), Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ofilada Mina, M. (2011). Del Marco común europeo de referencia (MCER) a las aulas de ELE en Filipinas: los contenidos culturales dentro del discurso y toma de decisiones del profesor. En Ana Sánchez Urquijo (ed.), *II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, Manila, Instituto Cervantes de Manila, 249-264.



- Onieva López, J. L. (2015). La enseñanza del español en las universidades de Corea del Sur: handicaps y propuestas didácticas para Hankuk University of foreign studies (Seúl). *Tejuelo*, 21, 101-116.
- Orta Gracia, A. (2013). *Efectos de la formación inicial en el desarrollo de las competencias docentes clave: usos y aplicaciones de la European Profiling Grid (EPG) / Perfil europeo del Profesor de Lenguas*. Tesis doctoral. Departamento de Filología y Traducción, Universidad Pablo De Olavide de Sevilla. Director: Francisco Lorenzo.
- Ortega, G., & Rochel, G. (1995). *Dificultades del español*, Barcelona, Ariel.
- Ortiz García, C. (2004). Celebraciones del fútbol y presentaciones patrimoniales de la ciudad. En: Ortiz García, (Ed.) *La ciudad es para ti. Nuevas y viejas tradiciones en ámbitos urbanos*. Barcelona, Anthropos, 187-216.
- Otero Roth, J. (2007). ¿Qué hace un área como la de lengua y cultura en un *think tank* como éste? *Hispanic Issues Series*, 17, 181-190.
- Ousdi, H. (2016). *La didáctica de la escritura en el aula del segundo curso secundario argelino*. Tesis de Máster. Máster en Lengua y Comunicación, Departamento de Lenguas Extranjeras, Facultad de Letras y Lenguas, Universidad Abou Bekr Belkaid. Directora: Amaria Bensaada.
- Oxiński, T. (1921). *Perú*, Warszawa, I. Rzepecki.
- Pageaux, D.-H. (1994). “De la imaginería cultural al imaginario”. En: Brunel & Chevrel, *Compendio de literatura comparada*. Madrid. Siglo XXI.
- Pageaux, D.-H. (1994). *La Littérature générale et comparée*, París, Armand Colin.

- Pageaux, D.-H. (1995). Littérature générale et comparée et imaginaire. 1616: *Annuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, IX, 81-95.
- Pageaux, D.-H. (2007). *Littératures et cultures en dialogue*, Paris, L'Harmattan.
- Palacios, J. (1989). Contextos de crianza y educación de los niños españoles menores de seis años. IEA Preprimary Project. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 46, 83–116.
- Palazuelos Manso, E. (1986). La industria del café en España. *Revista de Estudios Agrosociales*, 135, 207-230.
- Paralelo 50. Revista de la Consejería de Educación: Polonia, Eslovaquia, República Checa y Rusia* (2007), 4.
- Paricio Tato, M. S. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. *Glosas didácticas*, 15, 133-144.
- Park, C. (2000). La enseñanza del español en Corea. En Mariano Franco Figueroa *et al.*, *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 505-517.
- Park, C. (2005). El hispanismo en Corea y la recepción del Quijote en Corea. En Chul-Woong Park (ed.), *Actas del XI Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas, Seúl, 17-20 de noviembre de 2004*, Seúl (Corea), Universidad de Hankuk, 1-14.
- Park, C.-W. (1998). La situación actual de la enseñanza de la cultura hispánica en las clases universitarias de Corea. En María Angela Celis Sánchez y José Ramón Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 341–348.

- Parra Cortés, J. E. (2009). El proyecto histórico del mundo hispánico hacia el futuro. En Sara M. Sanz (ed.), *Acortando distancias. La diseminación del español en el mundo. Actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Madrid, Asociación Europea de Profesores de Español, 159-168.
- Patulea, C. (2014) Ruins, Crisis, and Travel in a Modernizing Hispanic World. En *Hispanófila*, Volume 171, Junio 2014, 181-186.
- Pegenaute Rodríguez, L. (1993). *Tristram Shandy: problemas de traducción al español (de la teoría a la práctica)*. Tesis doctoral. Universidad de León. Director: Julio César Santollo Mediavilla.
- Peiró Barco, J. V. (2001). *Literatura y sociedad. La narrativa paraguaya actual (1980-1995)*. Tesis doctoral, Departamento De Literatura Española Y Teoría De La Literatura, Facultad de Filología, UNED. Director: Antonio Lorente Medina.
- Peixoto de Oliveira, J. M. (2012). *A caminho do saber sociocultural: do estereótipo à realidade*. Tesis de Máster. Relatório de Estágio Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, Universidade do Minho. Director: Carlos Pazos Justo y Maria de Lourdes da Trindade Dionísio.
- Peón Villar, M. (2016). *El componente cultural en los manuales de aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis de Máster. Máster en Español como Lengua Extranjera, Universidad de Oviedo. Director: Fernando Manzano Ledesma.
- Peragón López, C. E. (2011). *Los textos literarios: más que un recurso. Análisis de materiales recientes para la enseñanza de la literatura española a extranjeros*. Tesis de

- Máster. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad de Granada. Directora: María Ángeles Lamolda González.
- Peralta Peralta, J. (1961). Aportes para una revisión del concepto de mundo hispánico. *Revista de Estudios Políticos*, 115, 103-140.
- Pérez Gutiérrez, M., & Coloma Maestre, J., eds. (2003). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera ASELE*, Murcia, ASELE.
- Pérez Montfort, R. (2007). *Expresiones populares y estereotipos culturales en México. Siglos XIX y XX. Diez ensayos*. México: CIESAS.
- Pérez Pérez, N. (2012). *Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses*. Tesis doctoral. Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Director: Rogelio Ponce de León Romeo.
- Pérez Pérez, N. (2014). El contenido cultural en libros de texto de ELE destinados a estudiantes portugueses. *Linguarum Arena*, 5, 67–77.
- Pérez Rodríguez, F. (2015). La enseñanza del español en Estados Unidos: retos para la difusión de cursos en la UNAM-Los Ángeles. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 15.19, 43–54.
- Pérez Ruiz, J. (2016). Contenidos socioculturales en la temática conversacional de un corpus oral bilingüe chino-español de estudiantes de Español Lengua Extranjera. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 25, 63-77.
- Pérez, J. (2006). *Mitos y tópicos de la historia de España y América*, Madrid, Algaba.

- Pettit, A. G. (1980). *Images of the Mexican American in fiction and film*, College Station, Texas A&M University Press.
- Pinheiro Costa, M. (2012). *Análisis del componente cultural en manuales de español para estudiantes brasileños de la enseñanza fundamental y media*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Director: Pedro Barros García.
- Pino-Díaz, F. del., Riviale, P., & Villarías-Robles, J. J. R. (2009). *Entre textos e imágenes: representaciones antropológicas de la América indígena*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Pite, R. E. (2012). Raza y etnicidad en la cocina argentina: una historia de la cocina criolla y de doña Petrona. *Apuntes de Investigación Del CECYP*, 22, 20-32.
- Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 5–12.
- Potowski, K., & Lynch, A. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1.2, 154-170.
- Pozzo, M. I. (2013). Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina. *Revista SURES*, 3, 1-15.
- Pozzo, M. I., & Fernández, S. S. (2008). La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo. *Diálogos Latinoamericanos*, 14, 97-126.

- Pozzo, M. I., & Fernández, S. S. (2012). El fenómeno del español como lengua internacional. Reflexiones sobre el componente cultural en la enseñanza. *Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 42, 75–85.
- Puga Díaz, M. Á. (2015). La imagen de México ante el mundo. *Debate social*, 30, 30-41.
- Quijada, M. (1998). Sobre el origen y difusión del nombre “América Latina” (o una variación heterodoxa en torno al tema de la construcción social de la verdad). *Revista de Indias*, LVIII, 214, 595-615.
- R. La Fuente, F. (2001). La lengua española en Asia. En *Asia. Una nueva frontera para España*. Editorial Complutense, 111-118.
- Ramírez Berg, C. (2002). *Latino Images in Film: Stereotypes, Subversion, and Resistance*, Austin, University of Texas Press.
- Ramírez, A. G., & Hall, J. K. (1990). Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks. *The Modern Language Journal*, 74.1, 48-65.
- Raymond, N. (2004). Perú y Costa Rica: geopolítica del desarrollo turístico interno en América Latina. *Cuadernos geográficos de la Universidad de Granada*, 35, 55–72.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Restrepo, M. L., Rosker, E., & Echeverri, L. M. (2008). *El país como una marca. Estudio de caso: Colombia es Pasión*. Universidad CESA, Ed. Universidad del Rosario, 3-55.

- Reyes Morales, R. Á. (2013). *La imagen destino de México en los filmes estadounidenses*. Tesis de Máster. Máster en Turismo Cultural, Facultat de Turisme, Universitat de Girona. Directora: Raquel Camprubí Subirana.
- Ribera Carbó, E. (2006). Imagen urbana, nación e identidad. Una historia de cambios y permanencias en el siglo XIX mexicano. *Boletín americanista*, 56, 203-216.
- Riffo Pavón, I. (2016). Una reflexión para la comprensión de los imaginarios sociales. *Comunic@cción*, 7.1, 63-76.
- Ripa, C. (1764- 1767). *Iconologia del cavaliere Cesare Ripa perugino notabilmente accresciuta d'immagini, di annotazioni*. In Perugia: nella stamperia di Piergiovanni Costantini.
- Rivenc, P. (2003). Brève histoire de la Problématique SGAV. Étapes dans la construction d'une méthodologie. En Paul Rivenc (ed.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck Supérieur, 85-134.
- Rivenc, P. (2013). Charles Bally et Petar Guberina, inspireurs audacieux de la didactique moderne des langues. *Synergies Espagne*, 6, 145–159.
- Roales Nieto, A. (1989). Presencia de lo hispánico en Corea. En: *Extremo Oriente Ibérico: investigaciones históricas, metodología y estado de la cuestión*. Agencia de Española de Cooperación internacional, 575-584.
- Rodrigues, D. (1989). *L'enseignement de la civilisation hispanique en France: discours et idéologie des manuels à l'usage du Second Cycle (1949-1985)*. Tesis doctoral, Université de Lille 3. Director: Jean-François Botrel.



- Rodrigues, D. (1991). La enseñanza de la civilización hispánica en Francia. Discurso e ideología de los libros de texto de la enseñanza secundaria (1949-1985). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 10, 283-298.
- Rodrigues, D. (2003). *Jean Bouzret, un professeur d'espagnol*. Atlantica.
- Rodríguez Abella, R. M. (2004). El componente cultural en algunos manuales de español para italianos. *Culturele. Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Online: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/rosarodriguez.html>
- Rodríguez Abella, R. M. (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En Domenico Antonio Cusato et al. (eds.), *La memoria delle lingue: la didattica e lo studio delle lingue della Penisola Iberica in Italia*, Salamanca, Andrea Lippolis Editore, Vol. 2, 241-250.
- Rodríguez Abella, R. M. (2006). Lengua , cultura y conflicto (o cómo afrontar la alteridad). En Antonella Cancellier, Caterina Ruta y Laura Silvestri (eds.), *Scrittura e conflitto. Atti del XXII Convegno AISPI*, Madrid, Instituto Cervantes-Aispi, 243-272.
- Rodríguez Ducallín, E. J., Requena Mago, K. E., Muñoz Rengel, J. F., & Olarte Pascual, M. C. (2006). Imagen turística de los países latinoamericanos en el mercado español. *Cuadernos de Turismo*, 17, 189–199.
- Rodríguez Ducallín, E. J., Requena Mago, K. E., Muñoz Rengel, J. F., & Olarte Pascual, M. C. (2006). Imagen turística de los países latinoamericanos en el mercado español. *Cuadernos de Turismo*, 17, 189–199.

- Rodríguez Menduiña, P. (2006). *Estereotipos culturales sobre España en aprendices estadounidenses de ELE*. Trabajo de Máster, Máster en La enseñanza del español como lengua extranjera, Universidad de Salamanca. Directora: Carmen Fernández Juncal.
- Rogers, E. J. (1975). Irlanda. *Boletín AEPE*, 12, 39.
- Rojas Gómez, M. (2011). *Iberoamérica y América Latina: identidades y proyectos de integración*, Ciudad de Holguín (Cuba), Ediciones La Luz Casa.
- Rojas Mix, M. (2006). *El Imaginario. Civilización y Cultura del Siglo XXI*, Buenos Aires (Argentina), Prometeos Libros.
- Rojas, B. (2012). La difícil otredad americana: la disputa por las imágenes y el conflicto por los nombres. *Cuyo. Anuario de filosofía argentina y americana*, 29.1, 47-84.
- Rojo Sastre, A. J. (2004). Pensando en el profesor Paul Rivenc. *Synergies France. Numéro Spécial*, Octubre, 186–191.
- Romero Campos, D. (2002). Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX (José Álvarez Junco). *Sancho El Sabio. Revista de Cultura E Investigación Vasca*, 16, 203–204.
- Romero Gualda, M. V. (1998). La enseñanza del vocabulario: tópicos culturales. En María Angela Celis Sánchez y José Ramón Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 389-396.
- Ropp, S. C. (1997). Panama: Tailoring a New Image. *Current History*, 96, 55-60.

- Rossi, C. (1964). “La lengua española en Italia: ayer, hoy y mañana”. En *Presente y futuro de la lengua española*. Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas. Ediciones Cultura Hispánica, 371-381.
- Rubio Tovar, J. (2009). *Algunas cosas que nos enseñan los viajes*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Online: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/algunas-cosas-que-nos-ensenan-los-viajes--0/>
- Rueda Bernao, Ma. J. (1994). “Análisis de cuatro métodos para la enseñanza del español como lengua extranjera”. En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, ASELE-Nueva Imprenta, 195-203.
- Ruhstaller, S. (2008). “La huella de Nebrija en el DRAE”. En: Dolores Azorín et al. (ed.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Alicante, Universidad de Alicante, 150-156.
- Ruthstaller, S. y Lorenzo Berguillos, F. (eds.) (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Sevilla, Edinumen.
- Ruiz de Temiño de la Fuente, S. (2012). *El español como recurso económico. Panorama actual de la enseñanza de español como lengua extranjera*. Tesis de Máster, Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad de Jaén. Director: Narciso Miguel Contreras Izquierdo.
- Ruiz San Emeterio, M<sup>a</sup> E. (2004). Contenidos culturales en métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española. *redELE: Revista Electrónica de*

*Didáctica ELE*, 1, junio, [1-10]. Online:  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_12Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80e068fd](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_12Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80e068fd)

- Rymwid-Mickiewicz, I. (1994). La recepción editorial del libro español en Polonia y del libro polaco en España. En *Percepción y recepción: Polonia, la península ibérica-latinoamérica*, Warszawa, Centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Varsovia.
- Ryzhkov, A. (2016). Construyendo la imagen de México en la República de Corea: posicionamiento en los medios de comunicación escritos, la estrategia marca país e imagen país. En *Portes. Revista mexicana de estudios sobre la Cuenca del Pacífico*, 9.19, 39-65.
- S. f. (1964). La extensión de la enseñanza de la lengua española, de su literatura y de la literatura ibero-americana en el sureste de Francia. En *Thesaurus*, XIX, 1, 189-190.
- S. f. (2008). *Informe Café & Té: Hábitos de Consumo de Café en España*, 1-3.
- Saavedra Ordinola, D. (2010). Libro, cine y gastronomía: una mirada a las emergentes industrias culturales peruanas. *Mercurio Peruano*, 523, 210–217.
- Sabater Ramis, M. (2004). *La imagen de España en el exterior: La Marca España*, Madrid, CEU Ediciones.
- Sabater Ramis, M. (2014). *La imagen de España en el exterior: la Marca España*, Madrid, CEU Ediciones.
- Sabik, K. (1980). Metodología de la enseñanza del español en la universidad de Varsovia. En Mátyás Horányi (ed.), *Actas del Congreso Internacional de la*

*Asociación Europea de Profesores de Español*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 349-353.

Sabik, K. (1982). La lengua castellana en Polonia en los siglos XVI-XX. *Boletín AEPE*, 26, 105-109.

Saborío Villalobos, M. (2015). Marca país esencial Costa Rica: herramienta para la competitividad. *Éxito empresarial*, n° 284. Disponible en: [http://www.cegesti.org/exitoempresarial/publicaciones/publicacion\\_284\\_200415\\_es.pdf](http://www.cegesti.org/exitoempresarial/publicaciones/publicacion_284_200415_es.pdf)

Sacks da Silva, Z., ed. (2004). *The Hispanic Connection: Spanish and Spanish-American Literature in the Arts of the World*, Westport (CT), Praeger Publishers.

Sáez Rivera, D. M. (2005). La explotación pedagógica del diálogo escolar en la didáctica del español (ss. XVI-XIX). En María Auxiliadora Castillo Carballo (ed.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. XV Congreso Internacional de la ASELE*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 792–798.

Sahari, H. (2011). La enseñanza del español en Argelia. En José Sánchez González, *Actas del III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística» del Instituto Cervantes de Orán*, Orán, Instituto Cervantes de Orán, 167–171.

Salazar Campillo, P. (2009). Res. a A. Sánchez (2009), “La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques”. *RESLA*, 22, 359–362.

Salazar, J. M. (1996). Recensión de Libros: El Argentino Feo, Buenos Aires Losada. *Psicología Política*, 13, 101–102.

- Salom Carrasco, A. (2008). Evaluación de los componentes culturales del currículum: hacia una definición de cultura mediante el diálogo con los alumnos. En Susana Pastor Cesteros y Santiago Roca Marín (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua. XVIII congreso internacional de ASELE*, Alicante, Universidad de Alicante / ASELE, 559-565.
- San Vicente, F., ed. (2007). *Partículas / Particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano*, Bologna, CLUEB.
- Sánchez Arce, N. E. (1945). Realia Found in Certain Spanish Textbooks Used in Massachusetts' High Schools. *The Modern Language Journal*, 29.8, 693-697.
- Sánchez Avendaño, C. (2004). Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor. *Filología y Lingüística*, XXX, 2, 131-154.
- Sánchez Bureta, J. S. (2005). *Lo cultural y social en libros de español LE hechos en el exterior: la imagen didáctica de España en el mundo desde los años 40*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas, Universidad de Sevilla. Directores: José Manuel Trigo Cutiño, Manuel Ruiz Lagos y Mustapha Moubarik Moubarik.
- Sánchez Casado, E. (2006). El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de E/LE. *Biblioteca Virtual*, 6. Online: [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/1-Trimestre/SANCHEZ\\_C.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/1-Trimestre/SANCHEZ_C.html)
- Sánchez Dragó, F. (2008) *Y si habla mal de españa... Es español*. Planeta, Barcelona.

- Sánchez Lobato, J., & Santos Gargallo, I., eds. (2004), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.
- Sánchez Patzy, M. (2014). Aproximaciones a la estética chola. La cultura de la *waraca* en Bolivia, a principios del siglo XXI. *Estudios Sociales Del Noa*, 13, 5–32.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*, Madrid, SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Romero, M. (2005). La investigación textual imagológica contemporánea y su aplicación en el análisis de obras literarias. *Revista de Filología Alemana*, 13, 9–28.
- Sánchez Sarmiento, R. (1994). Panorama del hispanismo italiano a principios del siglo XX: Giovanni Papini. En Juan Villegas (ed.), *De Historia, Lingüísticas, Retóricas Y Poéticas. Actas del XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, University of California.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, Madrid, SGEL.
- Santamaría Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2 / LE. Una propuesta didáctica*. Tesis doctoral de la Universidad Carlos III de Madrid, Departamento Humanidades: Filosofía, Lenguas, Teoría De La Literatura Y Estudios Clásicos. Director: Juan Gutiérrez Cuadrado.



- Santamaría Martínez, R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE : una propuesta didáctica*, Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Madrid, ASELE.
- Santaolalla, I. (2000). *"New" exoticisms: changing patterns in the construction of otherness*, Amsterdam, Rodopi.
- Santos Unamuno, E. (2006). Las “Imágenes Nacionales” como objeto de estudio: nación y guerras simbólicas. El caso español (1990-2006). *Norba. Revista de Historia*, 19, 259–284.
- Santos Unamuno, E. (2012). La identidad como estereotipo: los estudios imagológicos frente a las coartadas de la Literatura. En María Jesús Fernández García y María Luísa Leal (eds.), *Imagologías Ibéricas: Construyendo La Imagen Del Otro Peninsular*, Mérida, Gobierno de Extremadura – Artes Gráficas Rejas, 33–54.
- Sawicki, P. (2013). *Polska–Hiszpania, Hiszpania–Polska Poszerzanie horyzontów*, Wrocław, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej We Wrocławiu.
- Scollon, R., & Wong Scollon, S. (1995). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Servicio de Cultura e Información de Corea. Ministerio de Cultura, Deporte y Turismo (2011). *Datos sobre Corea. 한국의 어제와 오늘*. Seúl, República de Corea.
- Siebenmann, G. (1996). La investigación de las imágenes mentales aspectos metodológicos. *Versants: revue suisse des littératures romanes*, 29, 5-29.

- Silva-Corvalán, C. (2000). La situación del español en Estados Unidos. En VV. AA., *El español en el mundo Anuario del Instituto Cervantes 2000*, Madrid, Instituto Cervantes. Online: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_00/](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/)
- Simons, Mathea & Six, Sara (2012). Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE. *Marco ELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 14, 1–14.
- Soares, M. (1986). *Textos Mário Soares*. Arquivo & Biblioteca. Fundação Mário Soares, 1-2.
- Soler-Espiauba Conesa, D. (1996). ¿Tú o usted?, ¿cuándo y por qué? Descodificación al uso del estudiante del español como lengua extranjera. En Salvador Montesa Peydró y Pedro Gomís Blanco (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, ASELE, 199-208.
- Soler-Espiauba Conesa, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco Libros.
- Soler-Espiauba Conesa, D. (2015). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco Libros.
- Soler-Espiauba, D. (1994). De la España tópica a la postmodernidad a través de nuestros manuales de español como lengua extranjera. ¿Qué imagen de la sociedad presentamos a nuestros alumnos? En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, ASELE-Nueva Imprenta, 479–490.

- Soler-Espiauba, D. (2009). Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/1. *Estudios de Lingüística: Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, 3, 215–248.
- Soler-Espiauba, D. (2010). Compartir el ADN cultural en el aula de E/2L. En *Actas del I Congreso Internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación*, [1-39]. Online: <http://letra25.com/ediciones/cii-martes2/soler/files/soler.pdf>
- Song, Ahram (2011). Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 23, 1-12. Online: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011\\_23/2011\\_redELE\\_23\\_09Ahram%20Song.pdf?documentId=0901e72b8101e73e](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_23/2011_redELE_23_09Ahram%20Song.pdf?documentId=0901e72b8101e73e)
- Song, Y. (2014). Manuales de ELE centrados en la enseñanza de la cultura hispánica en Corea del Sur: análisis y evaluación de la dimensión cultural. *Revista Iberoamericana*, 28.2, 35–64.
- Stanisław, K. (1958). *Język hiszpański dla lektoratów*, Łódź/Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Stefoni, C. (2002). Mujeres inmigrantes peruanas en Chile. En *Papeles de población*, vol. 8, núm. 33, julio-septiembre 2002, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.
- Steinhauer Vigo, M. C. (2012). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Renania del Norte-Westfalia: las políticas lingüísticas europeas y alemana de fomento del multilingüismo*. Tesis de Máster, Universidad Pablo de Olavide. Director: Francisco José Lorenzo Bergillos.

- Stembert, R. (2009). Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de ELE. *MarcoELE*, 9, 247–265.
- Storey, J. (2002). *Teoría cultural y cultura popular*, Barcelona, Editorial Octaedro.
- Strauck Franco, M. A. (2013). La información publicada en la prensa internacional como elemento configurador de la imagen de los países: el caso de Paraguay. *Revista internacional de relaciones públicas*, 3.5, 69–94.
- Subirats, E. (2004). Siete tesis contra el hispanismo. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 17, 149-166.
- Taboada-de-Zúñiga Romero, P. (2014). *El Turismo idiomático en Santiago de Compostela*. Tesis doctoral. Máster Oficial Interuniversitario en Dirección e Planificación de Turismo, Departamento de Economía Aplicada, Universidade de Santiago de Compostela. Directores: Gonzalo Rodríguez Rodríguez y Xosé Manuel Santos Solla.
- Tali, L. (2014). *El componente cultural en los manuales de ELE basado en los ejemplos de nuevo ELE inicial 1 y Aula internacional 1*. Tesis de Máster. Departamento de Filología Germánica, Románica y Eslava, Facultad de Filosofía, Universidad de Tartu. Director: Unai Santos Marín.
- Terborg, R., & García Landa, L. (2006). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, 2 vols.
- Tinto Arandes, J. A. (2009). La imagen de marca de las ciudades. *Provincia*, 19, 91-121.

- Todorov, T. (1982). *La conquista de América. El problema del otro*, Madrid, Siglo XXI.
- Tomaselli, D. (2008). Italiano y español: dos lenguas diferentes. En Antonio Moreno Sandoval (ed.), *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*, Madrid, UAM, [1-17]. Online: <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/index.html>
- Touton, I. (2008). La enseñanza del español en Francia (1920-1930). *Ínsula*, 742, 11–15.
- Tsuchiya, A., & Acree, W. G., eds. (2016). *Empire's End: Transnational Connections in the Hispanic World*, Nashville (TN), Vanderbilt University Press.
- Ucelay Da Cal, E. (1990). Ideas preconcebidas y estereotipos en las interpretaciones de la Guerra Civil española: el dorso de la solidaridad. *Historia Social*, 6, 23-43.
- Ucelay Da Cal, E. (1999). La imagen internacional de España en el período de entreguerras: reminiscencias, estereotipos, dramatización neorromántica y sus consecuencias historiográficas. En *Spagna Contemporanea*, n° 15. 23-52.
- UNESCO (2013). *Cómo escribir un manual escolar sin estereotipos*. Online: [http://www.unesco.org/new/es/education/resources/online-materials/single-view/news/how\\_to\\_write\\_a\\_stereotype\\_free\\_textbook/](http://www.unesco.org/new/es/education/resources/online-materials/single-view/news/how_to_write_a_stereotype_free_textbook/)
- Urdaneta García, M. (2010). La imagen de Venezuela y Chávez en la prensa electrónica española. *Pangea. Revista de La Red Académica Iberoamericana de Comunicación*, 1, 20-53.
- Urriza Hernández, F. (2012). *Construcción periodística de México en España: El País y ABC (Enero –febrero de 2012)*. Tesis de Máster. Máster en Comunicación y

- Cultura, Departamento de Periodismo I, Universidad de Sevilla.  
Directores: Rosalba Mancinas Chávez y Ángel Acosta Romero.
- Vacas Lobato, T. (2008). *La percepción del ocio en los manuales de ELE en Marruecos. Análisis de los aspectos socioculturales a partir de los inputs visuales*. Tesis de Máster. Universidad de Barcelona Virtual.
- Valle, J. Del (2001). Desde el spanglish neoyorquino hacia el concepto del mundo hispánico. *Debats*, 74, 80-86.
- Valle, J. del, ed. (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid, Iberoamericana.
- Vanegas, G. J. (2012). La imagen de Colombia en el exterior. *Ploutos*, 2.1, 35–40.
- Varvaro, A. (1993). Ispanismo e filologia romanza. En VV. AA., *L'apporto italiano alla tradizione degli studi ispanici. Atti del Congresso, nel ricordo di Carmelo Samonà*, Roma, Instituto Cervantes, 33-42.
- Vázquez Cano, E., López Meneses, E., & Sáez López, J. M. (2016). La imagen de los países a través de una didáctica digital ubicua: un estudio de caso con México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21, 68, 17-44.
- Vázquez Fernández, R., & Bueso Fernández, I. (1997). La cultura con «minúscula»; propuestas de explotación de las cuatro destrezas integradas en un marco cultural. En Francisco Moreno *et al.* (eds.), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 829-836.
- Velasco, M. J. (2011). La fotografía de la cultura popular a partir de la Transición española. *Fotocinema. Revista Científica de Cine y Fotografía*, 2, 56-74.

- Venturelli, C. V. (2010). Julio Mafud: El sociólogo del sentido común de la argentinidad. En *Memoria Académica*, 1-18. Online: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5031/ev.5031.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5031/ev.5031.pdf)
- Vilar García, M. (2000). *El español, segunda lengua en los Estados Unidos, de su enseñanza como idioma extranjero en Norteamérica al bilingüismo*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Villanueva Rivas, C. (2012). Imagen país y política exterior de México. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 96, 13-43.
- Volait, M. Á. (1982). Comentario acerca de «Análisis crítico de algunos manuales de español utilizados en Francia». *Boletín AEPE*, 27, 115-116.
- VV. AA. (1854). *Los mexicanos pintados por sí mismos. Tipos y costumbres nacionales*, México, Imprenta de M. Murgía y Comp., Portal del Águila de Oro.
- VV. AA. (2004). *Corea: tradición y modernidad. Cuarto Simposio Internacional sobre Corea Madrid, 27 y 28 de noviembre de 2003*, Madrid, Centro Español de Investigaciones Coreanas (C.E.I.C.) / Verbum.
- VV. AA. (2008). Entrevista con las editoriales españolas de ELE. *marcoELE. Revista Didáctica ELE*, 7, 1-23.
- Warman, A. (1970). Todos santos y todos difuntos. Crítica histórica de la antropología mexicana. En Arturo Warman, *Eso que llaman antropología mexicana*, México, Nuestro Tiempo, 9-38.
- Yang, E. (2016). Cómo potenciar la imagen de España en Corea. *Real Instituto Elcano*, 4, 1-26.



- Young Kim, S. (2009). Estado actual y perspectivas de E/LE en las Universidades en Corea. En Sara M. Sanz (ed.), *Acortando distancias. La diseminación del español en el mundo. Actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Madrid, Asociación Europea de Profesores de Español, 115-122.
- Zuili, M. (2006). César Oudin y la difusión del español en Francia en el siglo XVII. En Manuel Bruña Cuevas *et al.* (eds.), *La cultura del otro: español en Francia, francés en España*, Sevilla, PFUE, SHF, Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Sevilla, 278-289.
- Zúñiga, G. (2009). *Enseñanza de español como lengua extranjera en la escuela primaria: propuesta del diseño curricular de un programa de enseñanza-aprendizaje de ELE en una escuela de los Estados Unidos*. Memoria De La Maestría “Formación De Profesores De Español Lengua Extranjera”, Universidad de León. Director: Jesús Arzamendi.



# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Portada de <i>Spanyol nyelvkönyv 2</i> .	26
Figura 2. Portada de dos métodos de español que ilustran sus portadas con flamencas y toreros.	27
Figura 3. Esquema de <i>Image</i> de Mitchell (1986:10)	60
Figura 4. Ejemplo de creación del estereotipo según Bravo-García (2015: 9)	70
Figura 5. Clasificación de lo cultural de 1992 de Miquel y Sans (2004: 4)	76
Figura 6. <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> (2006: 70)	82
Figura 7. C. Ripa, “Allegoria di America”, Siena, Eredi di Matteo Florimi, 1613, II tomo, p. 68.	101
Figura 8. Portada de <i>París Match</i>	111
Figura 9. Mujer con sarape, símbolo de la mexicanidad. Pérez Montfort (2007: 11)	113
Figura 10. María Félix y Emilio “el Indio” Fernández, representante del estereotipo de revolucionario en la película <i>La escondida</i> (Pérez Montfort 2007: 75)	114
Figura 11. Ilustración de la china mexicana. Rivera (1854: 88)	116
Figura 12. Frida Kahlo solía utilizar el traje de tehuana.	117
Figura 13. Gráfico de ámbitos de percepción de Costa Rica. Camacho y Pineda (2012: 32)	121
Figura 14. Ranking de Marca País en Latinoamérica 2011-2012 encabezado por Costa Rica. Latin America Hoy ( <a href="https://latinamericahoy.es/2012/03/13/ranking-marca-pais-en-lac/">https://latinamericahoy.es/2012/03/13/ranking-marca-pais-en-lac/</a> )	122
Figura 15. <i>El Español A</i> (1989: 18-19)	145
Figura 16. <i>Curso Intensivo de Español 2</i> (2006: i)	150
Figura 17. Recorte del índice de <i>Un mundo por descubrir</i>	151

Figura 18. Contraportada de <i>Vida y diálogos de España</i> (1968)	171
Figura 19. Tabla de Pascal Lenoir para la clasificación de manuales escolares de español editados en Francia.	172
Figura 20. Estadística de Herrero Soto (2004: 476) de manuales de uso frecuente en Alemania	173
Figura 21. <i>Institutiones in linguam hispanicam</i> .	175
Figura 22. Estadística del número de estudiantes de español de EURYDICE durante los cursos 1985-1986 y 1989-1990 (1993: 15)	180
Figura 23. <i>Vida y diálogos de España</i> . (Rojo Sastre, Rivenc y Ferrer 1968: 72)	209
Figura 24. <i>Vida y diálogos de España</i> . (Rojo Sastre, Rivenc y Ferrer 1968: 88)	210
Figura 25. <i>Vida y diálogos de España</i> (Rojo Sastre, Rivenc y Ferrer 1968: 128)	211
Figura 26. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (Perlin 1971: 56)	212
Figura 27. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (Perlin 1971: 62)	213
Figura 28. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (Perlin 1971: 68)	213
Figura 29. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (Perlin 1971: 56)	214
Figura 30. <i>El Español A, B</i> (1989: 19)	216
Figura 31. <i>El Español A</i> . Chul, Park (1989: 38-39)	217
Figura 32. <i>El Español A</i> . Chul, Park (1989: 56)	218
Figura 33. <i>Paso a paso</i> (1993: 80)	219
Figura 34. <i>Bienvenidos</i> (1997: 170)	220
Figura 35. <i>Bienvenidos</i> (1997: 170)	221
Figura 36. <i>Bienvenidos</i> (1997: 116)	222
Figura 37. Foto de un almuerzo en casa de una familia española donde la madre sirve la comida en <i>Bienvenidos</i> (1997: 149).	223
Figura 38. <i>Bienvenidos</i> (1997: 172)	224

Figura 39. <i>Español para extranjeros: segundo grado</i> (1997: 117)	225
Figura 40. Diálogo de <i>Español para extranjeros 2</i> (1997: 118)	226
Figura 41. Diálogo procedente de <i>Español para extranjeros 2</i> (1997: 119)	228
Figura 42. Texto de <i>Español para extranjeros 2</i> (1997:131)	229
Figura 43. <i>Español para extranjeros 2</i> . (Maqueo 1997: 185)	231
Figura 44. Árbol genealógico de la Familia Real española en <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 47)	232
Figura 45. Árbol genealógico de la familia de Picasso en <i>Un mundo por descubrir 2</i> (2006: 54)	233
Figura 46. Árbol genealógico en <i>Un mundo por descubrir 2</i> (2006: 47)	234
Figura 47. Texto sobre la familia en <i>Un mundo por descubrir 2</i> (2006: 53)	235
Figura 48. Texto sobre Vargas Llosa en <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 55)	235
Figura 49. <i>Nuevo Mundo. Curso de español para extranjeros 1</i> (2009: 126)	236
Figura 50. <i>Continentes Terminales</i> . (Capdevila 2005: 77).	239
Figura 51. <i>Continentes Terminales</i> (Capdevila 2005: 196)	240
Figura 52. <i>Continentes Terminales</i> (Capdevila 2005: 197)	241
Figura 53. <i>Contacto</i> (2006: 64-65)	242
Figura 54. <i>Vida y diálogos de España</i> (1968: 164)	243
Figura 55. . <i>Vida y diálogos de España</i> (1968: 192)	243
Figura 56. <i>Vida y diálogos de España</i> (1968: 207-208)	248
Figura 57. <i>Vida y diálogos de España</i> (1968: 188)	250
Figura 58. <i>El Español B</i> (1989: 86)	251
Figura 59. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 96- 97)	253
Figura 60. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 96)	254
Figura 61. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 97)	254
Figura 62. Fotografía de un labriego andaluz en <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (Perlin 1971: 28)	256

Figura 63. <i>Curso intensivo de español 2</i> (2005: 194)	257
Figura 64. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 158-159)	258
Figura 65. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 81)	259
Figura 66. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 160)	260
Figura 67. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 154)	261
Figura 68. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 184-185)	262
Figura 69. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 82)	263
Figura 70. <i>Paso a paso</i> (1993: 28)	264
Figura 71. <i>El Español B</i> (1989: 44)	265
Figura 72. <i>El Español A</i> (1989: 110)	266
Figura 73. <i>El Español A</i> (1989:80)	267
Figura 74. <i>Contacto</i> (2006: 123)	268
Figura 75. <i>El Español B</i> (1989: 43)	269
Figura 76. <i>El Español B</i> (1989: 21)	271
Figura 77. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (Perlin 1971: 74)	271
Figura 78. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (Perlin 1971: 62)	272
Figura 79. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 89)	274
Figura 80. <i>Español para extranjeros 2</i> (1997: 91)	275
Figura 81. <i>Español para extranjeros 2</i> (1997: 103)	276
Figura 82. <i>Vida y diálogos de España. Libro de imágenes</i> (1968: 103)	277
Figura 83. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (1971: 241)	278
Figura 84. <i>El Español A</i> (1989: 50)	279
Figura 85. <i>Nuevo Mundo. Curso de español para extranjeros</i> (2009: 93)	280
Figura 86. <i>Nuevo Mundo. Curso de español para extranjeros</i> (2009: 97)	281
Figura 87. <i>Nuevo Mundo. Curso de español para extranjeros</i> (2009: 101)	281
Figura 88. <i>Contacto</i> (2006: 97)	282
Figura 89. <i>Paso a paso</i> (1993: 106)	283
Figura 90. <i>Paso a paso</i> (1993: 109)	284

Figura 91. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 30)	285
Figura 92. <i>Destino Erasmus</i> (2008). Detalle de portada.	285
Figura 93. <i>Vida y diálogos de España. Libro de imágenes</i> (1968: 106)	286
Figura 94. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (1971: 287)	287
Figura 95. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (1971: 226)	288
Figura 96. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 33)	290
Figura 97. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 163)	292
Figura 98. <i>Contacto</i> (2006: 31)	293
Figura 99. <i>Bienvenidos</i> (1997: 64 -65)	294
Figura 100. <i>Bienvenidos</i> (1997: 80)	295
Figura 101. <i>Bienvenidos</i> (1997: 38-39)	296
Figura 102. <i>Bienvenidos</i> (1997: 84-85)	296
Figura 103. <i>Nuevo Mundo</i> (2009: 13)	296
Figura 104. <i>Bienvenidos</i> (1997: 68)	297
Figura 105. <i>Bienvenidos</i> (1997: 32)	298
Figura 106. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 102)	299
Figura 107. <i>Curso intensivo de español</i> (2006: 123)	301
Figura 108. <i>Curso intensivo de español</i> (2006: 124)	302
Figura 109. <i>Curso intensivo de español 2</i> (2006: 208)	303
Figura 110. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 173)	305
Figura 111. <i>Vida y diálogos de España. Libro del profesor</i> (1968:169)	306
Figura 112. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 66-67)	307
Figura 113. <i>Contacto</i> (2006: 98)	308
Figura 114. <i>Contacto</i> (2006: 99)	309
Figura 115. <i>Paso a paso</i> (1993: 44)	310
Figura 116. <i>Nuevo Mundo</i> (2009: 180)	311
Figura 117. <i>El Español A</i> (1989: 117)	312
Figura 118. <i>Español A</i> (1989: 80-81)	313



Figura 119. <i>Vida y diálogos de España. Libro de imágenes</i> (1968: 74)	313
Figura 120. Portada del manual <i>Curso intensivo de español 2</i>	314
Figura 121. <i>Vida y diálogos de España</i> (1968: 71)	315
Figura 122. <i>Nuevo Mundo</i> (2009: 182)	316
Figura 123. <i>Libro de imágenes</i> (1968: 102-103)	317
Figura 124. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 146-147)	319
Figura 125. <i>Contacto</i> (2006: 93)	320
Figura 126. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 10)	321
Figura 127. <i>Nuevo Mundo</i> (2009: 189)	321
Figura 128. <i>Vida y diálogos de España. Libro de imágenes</i> (1968: 38-39)	322
Figura 129. <i>Español para extranjeros 2</i> (1997: 169)	323
Figura 130. <i>El Español B</i> (1989: 91)	324
Figura 131. <i>Bienvenidos</i> (1997: 174-175)	325
Figura 132. <i>Bienvenidos</i> (1997: 159)	325
Figura 133. <i>Contacto</i> (2006: 123)	327
Figura 134. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 176)	329
Figura 135. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (1971: 351)	330
Figura 136. <i>Vida y diálogos de España. Libro de imágenes</i> (1968: 102)	331
Figura 137. <i>Vida y diálogos de España. Libro de imágenes</i> (1968: 106)	331
Figura 138. <i>El Español A</i> (1989) Imágenes de las páginas preliminares del manual	332
Figura 139. <i>El Español B</i> (1989: 27)	333
Figura 140. <i>Nuevo Mundo</i> (2009: 42)	333
Figura 141. <i>Continentes Terminales</i> (Capdevila 2005: 166)	334
Figura 142. <i>Contacto</i> (2006: 88)	335
Figura 143. <i>Contacto</i> (2006: 156)	336
Figura 144. <i>Bienvenidos</i> (1997: 200-201). Estadio Azteca (México)	339
Figura 145. <i>Bienvenidos</i> (1997: 194)	340

Figura 146. <i>Bienvenidos</i> (1997: 199)	340
Figura 147. <i>Bienvenidos</i> (1997: 196)	341
Figura 148. <i>Bienvenidos</i> (1997: 179)	342
Figura 149. <i>Bienvenidos</i> (1997: 194)	343
Figura 150. <i>Vida y diálogos de España</i> (1968: 134)	344
Figura 151. <i>Bienvenidos</i> (1997: 198)	345
Figura 152. Imagen de Zidane en <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 41)	346
Figura 153. <i>Bienvenidos</i> (1997: 195)	347
Figura 154. <i>Bienvenidos</i> (1997:188)	348
Figura 155. <i>Bienvenidos</i> (1997: 182)	349
Figura 156. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 154)	350
Figura 157a. <i>Vida y diálogos de España</i> (1968: 175).	353
Figura 157b. <i>Vida y diálogos de España</i> (1968: 175).	354
Figura 158. <i>Nuevo Mundo. Español segunda lengua 1</i> (2009: 143)	355
Figura 159. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 142)	355
Figura 160. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 146)	357
Figura 161. Cartel turístico de Asturias en <i>Continentes Terminales</i> (2005: 65-65)	358
Figura 162. Cartel turístico de Cataluña en <i>Continentes Terminales</i> (Capdevila 2005: 54-55)	359
Figura 163. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 13)	360
Figura 164. <i>El Español A</i> (1989)	361
Figura 165. Postales de España en las páginas introductorias de <i>El Español B</i> (1989)	362
Figura 166. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 161)	364
Figura 167. <i>Contacto</i> (2006: 205)	365
Figura 168. <i>Destino Erasmus 2</i> (2008: 144)	366
Figura 169. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 170)	367

Figura 170. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 16)	369
Figura 171. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 120-121)	370
Figura 172. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (1971: 96-97)	372
Figura 173. <i>Paso a paso</i> (1993: 180)	376
Figura 174. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 122)	377
Figura 175. <i>Vida y diálogos de España. Libro de imágenes</i> (1968: 18-19)	383
Figura 176. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (1971: 263)	384
Figura 177. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 144)	385
Figura 178. <i>El Español B</i> (1989: 26)	386
Figura 179. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 75-76)	387
Figura 180. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 104)	388
Figura 181. <i>Paso a paso</i> (1993: 198-199)	389
Figura 182. <i>Paso a paso</i> (1993: 92)	390
Figura 183. <i>Paso a paso</i> (1993: 180)	390
Figura 184. <i>Vida y diálogos de España. Libro del profesor</i> (1968: 94)	392
Figura 185. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 118-119)	393
Figura 186. <i>Paso a paso</i> (1993: 186)	394
Figura 187. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (1971: 381)	395
Figura 188. <i>Bienvenidos</i> (1997: 240-241)	396
Figura 189. <i>Paso a paso</i> (1993: 80)	397
Figura 190. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (1971: 264-5)	398
Figura 191. <i>Paso a paso</i> (1993: 199)	399
Figura 192. <i>Paso a paso</i> (1993: 138)	400
Figura 193. <i>Paso a paso</i> (1993: 200)	401
Figura 194. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 72)	402
Figura 195. Cuadros en <i>Paso a paso</i> (1993) y <i>Continentes Terminales</i> (2005)	403
Figura 196. <i>Continentes Terminales</i> (Capdevila 2005: 134-135)	405
Figura 197. <i>Paso a paso</i> (1993: 100)	406

Figura 198. <i>Continentes Terminales</i> (Capdevila 2005: 200-201)	407
Figura 199. <i>Continentes Terminales</i> (Capdevila 2005: 172-173)	409
Figura 200. <i>Continentes Terminales</i> (Capdevila 2005: 174-175)	410
Figura 201. <i>Paso a paso</i> (1993: 28)	411
Figura 202. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 146)	412
Figura 203. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 78)	414
Figura 204. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 169)	415
Figura 205. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 52-53)	417
Figura 206. <i>Contacto</i> (2006: VIII)	418
Figura 207. <i>El Español A</i> (1989)	418
Figura 208. <i>Nuevo Mundo</i> (2009: 42)	419
Figura 209. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (174-175)	419
Figura 210. <i>Bienvenidos</i> (1997: 95)	420
Figura 211. <i>Curso intensivo de Español 2. Portada.</i> (2006)	421
Figura 212. <i>Bienvenidos</i> (1997: XII)	421
Figura 213. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 173)	422
Figura 214. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 60)	423
Figura 215. <i>Continentes</i> (2005: 44)	424
Figura 216. Portada de <i>Contacto</i> (2006)	424
Figura 217. <i>Contacto</i> (2006: 201)	425
Figura 218. <i>Bienvenidos</i> (1997: 125)	425
Figura 219. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 57)	426
Figura 220. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 195-196)	427
Figura 221. <i>Nuevo Mundo</i> (2009: 155)	428
Figura 222. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 190)	428
Figura 223. <i>El Español A</i> (1989: 67)	429
Figura 224. <i>El Español A</i> (1989: 55)	430
Figura 225. <i>Español para extranjeros 2</i> (1997: 171)	431

Figura 226. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 38)	432
Figura 227. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 133)	433
Figura 228. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 178)	434
Figura 229. <i>Bienvenidos</i> (1997: XIII)	434
Figura 230. <i>Vida y diálogos de España</i> (1968: 164)	435
Figura 231. <i>Vida y diálogos de España. Libro del profesor</i> (1968: 182)	436
Figura 232. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 36)	437
Figura 233. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 28)	438
Figura 234. <i>Continentes Terminales</i> (Capdevila 2005: 156)	438
Figura 235. <i>El Español B</i> (1989: 192)	439
Figura 236a. <i>Bienvenidos</i> (1997: 83, 97)	440
Figura 236b. <i>Nuevo Mundo</i> (2009: 154)	440
Figura 237. <i>Contacto</i> (2006: VIII)	441
Figura 238. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 82)	441
Figura 239. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 189)	442
Figura 240. <i>Bienvenidos</i> (1997: 113)	443
Figura 241. <i>Español para extranjeros 2</i> (1997: 23) y portada.	443
Figura 242. <i>Bienvenidos</i> (1997:36)	444
Figura 243. <i>Contacto</i> (2006: 15)	445
Figura 244. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 12)	446
Figura 245. <i>Paso a paso</i> (1993: 10)	447
Figura 246. <i>El Español B</i> (1989: 8-9)	448
Figura 247. <i>Contacto</i> (2006: 30)	449
Figura 248. <i>Contacto</i> (2006: 31)	450
Figura 249. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006:192)	451
Figura 250. <i>Contacto</i> (2006: 70)	451
Figura 251. <i>El Español B</i> (1989: 61)	452
Figura 252. <i>El Español B</i> (1989: 62)	453

Figura 253. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 56)	456
Figura 254. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 160-161)	457
Figura 255. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 161)	458
Figura 256. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 57)	459
Figura 257. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 70-71)	460
Figura 258. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 40)	462
Figura 259. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 203-204)	463
Figura 260. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 198)	464
Figura 261. <i>Continentes</i> (Capdevila 2005: 42)	465
Figura 262. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 188)	466
Figura 263. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 80-81)	467
Figura 264. <i>Contacto</i> (2006: 64-65)	468
Figura 265. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 108-109)	470
Figura 266. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 66)	471
Figura 267. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 188-189)	473
Figura 268. <i>Continentes Terminales</i> (2005)	476
Figura 269. <i>Contacto</i> (2006: 41)	478
Figura 270. <i>Continentes Terminales</i> (2005: 56-57)	480
Figura 271. <i>El Español A</i> (1989: 80)	483
Figura 272. Contraportada de <i>Język hiszpański dla lektoratów</i>	
Monumento a Cervantes en Plaza de España	484
Figura 273. Placa de la Calle de Goya. <i>Bienvenidos</i> (1997: 12)	486
Figura 274. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 24)	489
Figura 275. La Torre Agbar. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 25)	490
Figura 276. <i>Continentes</i> (2005: 51)	490
Figura 277. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 13)	492
Figura 278. <i>Curso intensivo de Español 2</i> (Weilum 2006)	493
Figura 279. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 8)	494

Figura 280. <i>Bienvenidos</i> (1997: 42)	496
Figura 281. <i>Bienvenidos</i> (1997: 27)	497
Figura 282. <i>Continentes</i> (2005: 166)	499
Figura 283. <i>Español para extranjeros 2</i> (1997: 35)	500
Figura 284. Portada del manual <i>Continentes Terminales</i> (Capdevila, 2005)	503
Figura 285. Portada del manual <i>Paso a paso</i> (1993)	504
Figura 286. Portada del manual <i>Destino Erasmus</i> (2008)	504
Figura 287. Portada del manual <i>Bienvenidos</i> (1997)	505
Figura 288. Portada de <i>Curso intensivo de español 2</i> (2006)	506
Figura 289. Portada del manual <i>Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1</i> (2009)	506
Figura 290. Portada de <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006)	507
Figura 291. Portada del manual <i>El español A</i> (1989)	507
Figura 292. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 55)	508
Figura 293. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 156)	509
Figura 294. <i>Contacto</i> (2006: 131)	510
Figura 295. <i>Contacto</i> (2006: 133)	511
Figura 296. <i>Nuevo Mundo. Español como segunda lengua</i> (2009: 110)	513
Figura 297. <i>Nuevo Mundo. Español como segunda lengua</i> (2009: 111)	514
Figura 298. Postales en <i>Español A</i> (1989)	515
Figura 299. <i>Bienvenidos</i> (1997: 152 -153)	516
Figura 300. <i>Bienvenidos</i> (1997: xiii)	517
Figura 301. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 201)	518
Figura 302. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 152-153)	519
Figura 303. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (1971: 388)	522
Figura 304. <i>Un mundo por descubrir 2AS</i> (2006: 14)	523
Figura 305. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (1971: 249)	524
Figura 306. <i>Vida y diálogos de España. Libro de imágenes</i> (1968: 98)	524



Figura 307. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (1971: 230)	525
Figura 308. <i>El Español A</i> (1989)	525
Figura 309. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (1971: 401)	526
Figura 310. <i>Bienvenidos</i> (1997: 140)	527
Figura 311. <i>Destino Erasmus</i> (2009: 87)	528
Figura 312. <i>Bienvenidos</i> (1997: 47)	529
Figura 313. <i>Destino Erasmus</i> (2008: 22)	530
Figura 314. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (1971: 166)	531
Figura 315. <i>Język hiszpański dla lektoratów</i> (1971: 173)	532
Figura 316. <i>Bienvenidos</i> (1997: 167)	532
Figura 317. Casas de España. <i>Contacto</i> (2006: 153)	534
Figura 318. Edificio de apartamentos en Madrid. <i>Bienvenidos</i> (1997: 162)	535
Figura 319. <i>Nuevo Mundo. Español como segunda lengua</i> (2009: 130, 123)	535



## ANEXO I

# ¡Todos en acción!

**TEATRO**  
 Adoptar el buen tono

### Están todos mal de la cabeza

*En la consulta de un médico.*

**Doctor Beltrán:** Dígame, ¿qué le ocurre? [...]

**Marta:** Verá, en mi familia están todos mal de la cabeza. Yo creo que a todos les falta... ya sabe... un tornillo<sup>1</sup>. [...]

**Doctor Beltrán:** Usted quiere decir, ¿qué les duele la cabeza?

**Marta:** No, doctor. Mal de la cabeza, que no nos ponemos de acuerdo, ya sabe... *(Hace el gesto para expresar locura con la mano sobre la cabeza).*

**Doctor Beltrán:** Usted entonces lo que tiene que hacer es ir a un psiquiatra o a un psicólogo. [...]

**Marta:** Psiquiatras y psicólogos, ¿ni que estuviéramos locos?!

**Doctor Beltrán:** Señora, es usted la que me está diciendo que todos ustedes tienen un problema.

**Marta:** Doctor, mis hijos me dan dolores de cabeza todos los días. [...]

**Doctor Beltrán:** Tome aspirina.

Marta Paula González Sepúlveda, *La familia Curda*, 2015.

1. Lee el texto y di por qué Marta viene a ver al Doctor Beltrán.
2. Explica la diferencia de significado entre "están mal de la cabeza" y "les duele la cabeza". ¿Qué efecto produce esta diferencia?
3. Determina el tono de cada personaje:  
 Doctor Beltrán: triste - asombrado (*étonné*) - exasperado  
 Marta: raro - alegre - agresivo
4. Ahora interpreta la escena con un compañero.

**JUEGO**

### La cadena de la salud

- Le but est de mémoriser un maximum de parties du corps tout en utilisant le verbe «doler».
- Sur le modèle ci-contre, formez une chaîne.

Attention, l'élève qui se trompe sort de la chaîne!

A mí me duele la cabeza.

A Sonia le duele la cabeza y a mí me duelen los muelas.

A Sonia le duele la cabeza, a Abdel le duelen las muelas y a mí...

40
Icuenta